

Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário nas áreas de Especialização de Alemão ou Espanhol ou de Francês

**A importância da comunicação não-verbal (cinésica)
no processo de ensino-aprendizagem
do Espanhol Língua Estrangeira
para uma consciencialização intercultural**

Odete da Conceição Melo Correia Fonseca

M

2017



Odete da Conceição Melo Correia Fonseca

**A importância da comunicação não-verbal (cinésica)
no processo de ensino-aprendizagem
do Espanhol Língua Estrangeira
para uma consciencialização intercultural**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira
no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário nas áreas de Especialização de
Alemão ou Espanhol ou Francês,
orientado pela Professora Doutora María del Pilar Nicolás Martínez,
coorientado pela Professora Doutora Mirta Fernández Santos.

Orientadora de Estágio, Doutora Ana Rute Silva
Supervisora de Estágio, Professora Doutora María del Pilar Nicolás Martínez

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

novembro de 2017

**A importância da comunicação não-verbal (cinésica)
no processo de ensino-aprendizagem
do Espanhol Língua Estrangeira
para uma consciencialização intercultural**

Odete da Conceição Melo Correia Fonseca

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira
no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário nas áreas de Especialização de
Alemão ou Espanhol ou Francês,
orientado pela Professora Doutora María del Pilar Nicolás Martínez,
coorientado pela Professora Doutora Mirta Fernández Santos.

Orientadora de Estágio, Doutora Ana Rute Silva
Supervisora de Estágio, Professora Doutora María del Pilar Nicolás Martínez

Membros do Júri

Professor Doutor Rogelio Ponce de León
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Ângela Carvalho
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora María del Pilar Nicolás
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 18 valores

*Para a minha querida mãe que partiu
antes que eu terminasse esta caminhada.*

Sumário

Sumário	1
Agradecimentos	4
Resumo	5
Abstract	6
Índice de gráficos	7
Lista de abreviaturas e siglas	7
1. - Capítulo I - Introdução	8
2. - Capítulo II - O projeto de investigação-ação	9
2.1. - A pergunta de investigação-ação	9
2.2. - O contexto escolar	9
2.3. - O grupo de alunos	12
2.4. - A planificação Anual de Espanhol da EASR e o manual adotado	13
2.5. - Recolha de informação e análise para a implementação do projeto de investigação-ação	14
2.6. - Os documentos orientadores e reguladores do ensino de línguas	17
2.6.1. - <i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación</i>	18
2.6.2. - <i>Plan curricular del Instituto Cervantes - Niveles de referencia para el español</i>	20
2.6.3. - O Programa de Espanhol para o 10.º e 11.º anos, Nível de Continuação ...	23
3. - Capítulo III - Enquadramento teórico	25
3.1. - A cultura e a língua estrangeira	25
3.2. - Da competência comunicativa à competência sociocultural	27
3.3. - A competência intercultural	29
3.3.1. - Abordagens culturais e modelo para desenvolvimento da competência intercultural	33
3.3.1.1. - Abordagem das competências sociais: (The Social Skills Approach)	34
3.3.1.2. - Abordagem holística (The Holistic Approach)	34
3.3.1.3. - Modelo de desenvolvimento da competência intercultural: DMIS (<i>The Development Model of Intercultural Sensitivity</i>)	35

3.4. - A comunicação não-verbal no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras	36
3.4.1. - A comunicação não-verbal	36
3.4.1.1. - A cronémica.....	42
3.4.1.2. - A proxémica	43
3.4.1.3. - A paralinguagem.....	45
3.4.1.4. - A cinésica	46
3.4.1.4.1. - Classificação dos gestos	49
3.5. - A importância da comunicação não-verbal no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras	52
4. Capítulo IV - Os ciclos de investigação	54
4.1. - Os ciclos de investigação e a comunicação não-verbal - Duração e consecução prática.....	54
4.2. - Estratégias e recursos utilizados para implementar a comunicação não-verbal em sala de aula	55
4.2.1 - Tipologia de atividades.....	55
4.3. - Ciclo um.....	56
4.3.1. - Atividades e recursos implementados	57
4.3.1.1. - Atividades de observação - Unidade Didática 1 “Atrapados en la red”	59
4.3.1.1.1. - A exploração da comunicação não-verbal (paralinguagem) através da tira cómica.....	59
4.3.1.1.2. - A exploração da comunicação não-verbal (proxémica) através de imagens humorísticas.....	61
4.3.1.1.3. - A exploração da comunicação não-verbal (linguagem corporal) através de fotografias	63
4.3.1.1.4 - A exploração da comunicação não-verbal (cinésica) através de “emoticonos”	65
4.3.1.1.5. - A exploração da comunicação não-verbal (cinésica) através da aplicação <i>Whatsapp</i>	67
4.3.1.1.6. - A exploração da comunicação não-verbal (cinésica) através da gramática.....	67
4.3.2. - Algumas considerações sobre a abordagem da paralinguagem, proxémica e cinésica durante o ciclo um.....	68

4.5. - Ciclo dois	71
4.5.1. - Atividades e recursos implementados	72
4.5.1.1. - Atividades de comparação e contraste - Unidade Didática 2 “Viajar”	72
4.5.1.1.1. - Atividade de comparação: exploração da comunicação não-verbal através da compreensão audiovisual (a cinésica em diferentes países) - Unidade Didática 2 “Viajar”	73
4.5.1.1.2. - Atividade de contraste: exploração da comunicação não-verbal através da compreensão audiovisual (cinésica contrastiva entre a cultura portuguesa e a espanhola) - Unidade didática 2 “Viajar”	74
4.5.1.2. - Atividade de situação: (“representação”) - Unidade Didática 2 “Viajar”	77
4.5.1.2.1. - Exploração da comunicação não-verbal através da “representação”	78
4.5.2. - Algumas considerações sobre as atividades implementadas durante o ciclo dois	79
5. Capítulo V - Considerações finais	88
5.1. - Sugestões e recursos disponíveis para a implementação da comunicação não- verbal na aula de ELE	91
Referências bibliográficas.....	94
Anexos	99

Agradecimentos

À situação profissional que me obrigou a procurar uma nova oportunidade de investir na formação académica e profissional e de descobrir na adversidade o gosto pela aprendizagem de uma nova língua, o espanhol.

A todos os professores que me transmitiram os seus conhecimentos linguísticos e culturais na construção de uma nova área de saber nas minhas competências académicas e profissionais.

À minha família por todo o tempo que lhe “roubei” para me dedicar de corpo e alma ao estágio e à investigação, na busca incansável de saber mais para ensinar melhor.

A todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que a realização deste estágio culminasse na obtenção, não só de uma qualificação académica, mas igualmente para que me tornasse numa profissional mais competente, dotada das ferramentas necessárias para melhor desempenhar o papel de professora.

Resumo

O ensino das línguas tem vindo a evoluir no sentido de abranger todos os aspetos que envolvem a competência comunicativa, designadamente a competência linguística, sociolinguística, discursiva, estratégica, sociocultural e social, tal como refere Van Ek (1984), mas também a competência intercultural, de acordo com o designado por Byram (1995). Com base nesta perspetiva, surge este projeto de investigação-ação com o intuito de aplicar na prática uma abordagem intercultural em sala de aula, através da comunicação não-verbal, mais especificamente a cinésica, de forma a que o aluno tenha consciência sobre a importância da mesma para que consiga comunicar com o seu interlocutor em espanhol de forma efetiva, evitando, assim, os mal-entendidos e choques culturais.

Neste relatório podem ser consultados não só os recursos e as estratégias implementados para a consecução dos objetivos didáticos propostos, bem como que elações foram possíveis retirar durante o processo de ensino-aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira. Para além disso, a partilha de conhecimentos aqui apresentada poderá servir de base de trabalho para quem pretenda continuar a investigar este tema.

Palavras-chave: língua estrangeira, cultura, comunicação não-verbal, cinésica, consciência intercultural.

Abstract

The language teaching has been evolving by including all of the communication skills, namely, the linguistic, sociolinguistic, discursive, strategical, sociocultural and social skills, as referred by Van Ek (184), but also the intercultural skill, according to what is mentioned by Byram (1995). This action-research project is based on this perspective aiming at applying an intercultural approach in the classroom through the nonverbal communication, more specifically, the kinesics so that the student may be conscious on its importance in order to effectively communicate in Spanish with other speakers avoiding misunderstandings and cultural shocks.

In this report may be consulted not only the resources and strategies implemented during the teaching and learning process of Spanish as a Foreign Language, but also the conclusions reached. Furthermore, the knowledge hereby shared may be used by all of those who wish to continue to investigate this subject.

Keywords: foreign language, culture, nonverbal communication, kinesics, intercultural consciousness.

Índice de gráficos

Gráfico n.º 1 - Questionário realizado aos alunos da EASR.....	99
Gráfico n.º 2 - Questionário realizado aos alunos da EASR.....	99
Gráfico n.º 3 - Questionário realizado aos alunos da EASR.....	100
Gráfico n.º 4 - Questionário realizado aos docentes da EASR	100
Gráfico n.º 5 - Questionário realizado aos docentes da EASR	100
Gráfico n.º 6 - Questionário realizado aos docentes da EASR	101
Gráfico n.º 7 - Questionário realizado aos docentes da EASR	101
Gráfico n.º 8 - Questionário realizado aos docentes da EASR	101

Lista de abreviaturas e siglas

C1	Cultura portuguesa
C2	Cultura espanhola
CNV	Comunicação não-verbal
CV	Comunicação verbal
EASR	Escola Artística de Soares dos Reis
ELE - E/LE	Espanhol Língua Estrangeira
L1	Língua materna/portuguesa
L2	Língua espanhola/estrangeira
LGP	Língua Gestual Portuguesa
MCER	<i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación</i>
PCIC	<i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>

1. - Capítulo I - Introdução

Los seres humanos son increíblemente sensibles al lenguaje y a los sonidos -explica Condón-. Éste es el proceso más evolucionado. Considero que lo que se produce por debajo de ese nivel se cierra automáticamente de tal manera que todo el organismo está engranado y no existe una separación real entre el lenguaje y la cinesis.

(Davis, 1975, p. 43)

Esta citação de Davis transmite claramente a génese deste projeto de investigação-ação sobre a ligação invisível entre a comunicação verbal e não-verbal e porque razão esta conexão não se pode separar ao longo do processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, conforme se explicará ao longo deste relatório. Assim sendo, torna-se importante compreender de que forma foi possível integrar esta linha impercetível no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, mais concretamente, de Espanhol Língua Estrangeira.

Na primeira parte deste relatório é indicado o porquê da necessidade de implementar este tema e quais foram os elementos analisados que levaram a essa decisão. A segunda parte refere-se ao enquadramento teórico sobre a relação existente entre língua e cultura e a sua inclusão no ensino das línguas estrangeiras. É referido igualmente como a comunicação não-verbal está intrinsecamente associada à cultura e de que forma tem vindo a ser integrada didaticamente essa ligação invisível entre língua, cultura, comunicação verbal e não-verbal. Na terceira parte, são apresentados os recursos e as atividades que foram utilizados para implementar o que foi proposto como tema deste relatório e as conclusões retiradas de todo o processo de investigação levado a cabo.

Por último, nas considerações finais também são mencionados alguns recursos disponíveis que poderão vir a ser utilizados por outros docentes para implementação da comunicação não-verbal ao nível do processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira ou em futuros projetos de investigação-ação.

2. - Capítulo II - O projeto de investigação-ação

2.1. - A pergunta de investigação-ação

Qual a importância da comunicação não-verbal (cinésica) no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira para uma consciencialização intercultural?

Para compreender qual foi o percurso realizado para se poder chegar a esta pergunta, torna-se fundamental apresentar os diversos fatores que levaram a formular a mesma, nomeadamente, de que forma os vários elementos do processo de ensino-aprendizagem deram o seu contributo nesse caminho percorrido. Cada um desses elementos será descrito ao longo deste relatório para que se possa entender a essência da pergunta e qual é o fio condutor que está na génese da sua implementação. Os elementos abrangidos foram o contexto escolar, o grupo de alunos, a Planificação Anual de Espanhol do 10.º Ano e o manual adotado.

2.2. - O contexto escolar

“Deus quer, o homem sonha e a obra nasce”, é um verso do poema “Mar Português” de Fernando Pessoa, que se encontra gravado na parede das antigas instalações da Escola Artística Soares dos Reis no Porto, na rua Firmeza, que foi reconvertida na Escola de Hotelaria e Turismo do Porto. A nova Escola Artística de Soares dos Reis (daqui em diante designada de EASR) encontra-se agora a funcionar na renovada estrutura da ex-Escola Secundária Oliveira Martins. E é neste novo espaço onde a obra nasce literalmente assim que se entra no átrio. Respira-se talento por toda a parte. O chão e as paredes encontram-se cobertos por uma “manta de trabalhos”, exibindo o que se aprende a fazer na escola, a construir com as próprias mãos. Os vários trabalhos produzidos pelos alunos, utilizando os mais diversos materiais, mostram o dom de cada jovem que deixa a sua marca. Ao cruzarmo-nos com os alunos desta escola, a veia artística revela-se de imediato na sua forma única de se vestir, nas nuances e cortes de cabelo, como uma paleta de cores conjugada de diversas formas e que demonstra a riqueza e a individualidade de cada aluno.

A criação, como fruto do talento e da imaginação dos alunos nesta escola vai mais além, é um local onde todos os alunos podem ser integrados, independentemente das suas capacidades físicas. A EASR é uma Escola de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos, que possibilita a aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa (doravante

designada LGP) e do Português escrito como primeira e segunda língua. Neste âmbito, surgiu a necessidade de criação de um suporte gestual que refletisse o aparecimento espontâneo de códigos gestuais, ainda não sistematizados na Língua Gestual Portuguesa, que são inerentes e aplicados às diferentes áreas artísticas especializadas da EASR, que se congregam no projeto denominado “Gestoartes”. Para dar a conhecer esta realidade de Escola de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos, no átrio de entrada da EASR encontra-se exposto um painel com o alfabeto da LGP. Contudo, o que me chamou mais à atenção, a primeira vez que entrei na EASR, foi o que se encontrava suspenso do altíssimo teto do átrio, letras do alfabeto da LGP pintadas em preto ou branco, recortadas em materiais diversos.

As várias formas de comunicação não-verbal (doravante designada de CNV) estão espalhadas toda a parte, quer seja pela integração da própria LGP no ambiente escolar, quer seja pela forma de comunicar arte e integrar os vários sentidos, quer seja pela transversalidade das diversas disciplinas que se cruzam nos projetos desta escola. Alguns desses projetos de interdisciplinaridade são o “Language all Arts - Multidisciplinary Mail Art Project”, um blog existente no portal da escola e que articula o ensino das línguas com a arte, revelado no seu mote: línguas e linguagens - as diferentes formas de dizer o mundo”. Outro blog inconfundível da EASR, denomina-se “Desenho na Soares dos Reis”, onde são publicados os mais diversos eventos, levados a cabo pelos alunos, como por exemplo, o “Free Art Day”, que se baseou num conceito de espalhar trabalhos dos alunos pela cidade. Outro dos projetos “O livro criativo - ler, ver e criar um objeto estético”, permitiu rasgar o conceito tradicional de livro e redimensioná-lo numa vertente mais estética, dando-lhe vida, tornando-o palpável e visualmente impactante.

Sendo este estabelecimento de ensino uma escola de artes visuais, revela no cerne do seu projeto educativo três pilares base, sendo o primeiro “o ensino materializado na ideia do professor”, neste sentido “importa promover a atualização permanente das práticas letivas e estimular os docentes à reflexividade, à inovação e à disponibilidade para a mudança, condições imprescindíveis para a sociedade do conhecimento”. O segundo pilar centra-se na “aprendizagem materializada na ideia de aluno. Neste ponto, devemos tomar por referência o aluno como o denominador comum, a seleção de conteúdos e o desenvolvimento de competências”. O terceiro diz respeito ao “sentido materializado na ideia de escola [...] importa fomentar uma cultura de escola aberta e democrática que vise o desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos”. Assim sendo, o professor da EASR, deve ser um “professor de artes”, no sentido amplo da expressão, com formação

específica numa determinada área científica [...]. Não é possível desenvolver o ensino artístico sem compreender que na sua génese, a dimensão pedagógica e didática se encontra estreitamente ligada à dimensão técnica e artística” (EASR, 2014-2017, p. 9).

No que preconiza o Projeto Educativo da EASR, a oferta do décimo ano comum tem sido alvo de diversas reflexões, que destacam a importância do carácter experimental que deve definir os primeiros passos do aluno no seu percurso técnico-artístico. No que concerne à sua oferta formativa, assenta nos cursos artísticos especializados com dupla valência como a Produção Artística, (Cerâmica, Ourivesaria, Realização Plástica do Espetáculo, Têxteis, Gravura/Serigrafia), o Design de Comunicação (Design Gráfico e Multimédia), o Design de Produto (Cerâmica, Equipamento, Ourivesaria/Joalharia, Têxteis) e a Comunicação Audiovisual (Cinema e Vídeo, Fotografia e Multimédia). Existe também a possibilidade de frequentar cursos do Ensino Profissional, como o de Desenho de Mobiliário, de Animação de 2D e 3D, de Design de Moda, de Técnico de Joalheiro Cravador e o de Técnico de Artes Gráficas. Para além disso, a escola também oferece a possibilidade de realizar cursos de formação pós-laboral, denominados de Educação e Formação de Adultos (EFA), no âmbito do Design de Moda, Desenho Gráfico, Cerâmica Criativa e ainda de Joalharia/Cravador.

Conforme manifestado no Projeto Educativo desta escola, são enormes os desafios que se colocam à escola pública portuguesa, em geral, e à Escola Artística Soares dos Reis, em particular, por esta razão, esta procura “desenvolver a criatividade no contexto amplo dos saberes e no plano concreto das práticas. Promover a busca pelo conhecimento na construção integral do indivíduo” (EASR, 2014-2017, p. 7). Esta criatividade pode ser fomentada através de diversas formas, entre elas, o projeto de mobilidade existente na escola, organizado pelo *International Projects Department* da EASR, que promove o intercâmbio de alunos e professores com as mais variadas escolas internacionais de artes através de Programas como o *Erasmus*, *LDV Incoming Mobility* ou *LDV Outgoing Mobility*. Algumas das escolas de intercâmbio são de cidades como Riga, de Liepaja, Birmingham, ou do país vizinho, de Madrid. Este intercâmbio tem na sua base uma frase que define o *International Projects Department* na perfeição, *Bringing Cultures Together*. E realmente juntar as diferentes culturas é algo que é exequível através da arte e da língua. A aprendizagem das diversas línguas, nomeadamente, a LGP, Português Língua Estrangeira, a língua inglesa e a espanhola também fazem parte integrante do currículo nesta escola. Esta conexão entre língua e cultura e as dinâmicas existentes na escola, foram a primeira base de observação para o projeto de investigação-ação.

2.3. - O grupo de alunos

O grupo de alunos de espanhol, nível continuação, com o qual foi possível desenvolver o projeto de investigação-ação deste relatório foi o 10.º ano. Era um grupo composto por doze alunos, dos quais dez eram raparigas e apenas dois rapazes, com idades compreendidas entre os quinze e os dezassete anos de idade. Revelou ser um grupo de alunos bastante tranquilo, com uma atitude trabalhadora e dispostos a aprender a língua espanhola, demonstrando, no entanto, quase todos eles grandes dificuldades ao nível da expressão oral, pelo que foi possível observar nas aulas assistidas que foram lecionadas pela orientadora no início do ano letivo. Constatei, igualmente, que os seus conhecimentos ao nível da língua eram bastante incipientes, sendo que o trabalho de base inicial realizado pela orientadora, apesar de se basear num método indutivo da língua, incidiu, sobretudo, sobre gramática, léxico e interpretação e compreensão de leitura. Foi possível, no entanto, numa das aulas observadas, registar uma breve alusão a um conteúdo sociocultural, nomeadamente, no dia 12 de outubro, o Dia da Hispanidade. Esta breve referência cultural, que coincidiu exatamente com uma das aulas assistidas, não mereceu qualquer destaque, nem foi trabalhada em nenhuma atividade durante essa aula. Esta ausência de integração de conteúdos socioculturais, durante as aulas observadas, aliada a uma inclinação para exercícios mais de índole gramatical, lexical e de compreensão de leitura, foi outro fator que me chamou a atenção. A comprovar esta minha perceção Miquel e Sans (2004, p. 1) referem que, de facto, “basta mirar cómo se definen las clases de muchos centros de enseñanza para observar que hay unas horas de gramática y otras de cultura, perfectamente diferenciadas en la programación y sin que se produzca jamás ningún contacto entre ambas materias”.

Iniciei por colocar mentalmente a mim própria algumas questões sobre o processo de ensino-aprendizagem do espanhol língua estrangeira e como poderia durante a realização do estágio integrar outros conteúdos, que habitualmente têm menor expressão no contexto de sala de aula, como, por exemplo, a comunicação não-verbal, estabelecendo uma ponte de ligação entre a vivência artística da escola e própria aprendizagem desta língua estrangeira.

Começando pelo grau de dificuldade manifestado pelos alunos relativamente à sua produção oral, os mesmos podiam ter sido encorajados, por exemplo, a utilizar os gestos para expressar a sua intencionalidade comunicativa, tal como é sugerido no MCER, subcapítulo 3.5, os alunos de nível A1 poderão executar com eficácia algumas atividades

comunicativas específicas, utilizando uma série muito limitada de elementos linguísticos, como, por exemplo, realizar compras simples, apoiando-se em elementos de comunicação não-verbal: “señalando con el dedo o haciendo otros gestos” (Consejo de Europa, 2002, p. 29). Esta poderia ser uma das estratégias utilizadas para colmatar as dificuldades de produção oral dos alunos introduzindo, ao mesmo tempo a comunicação-não verbal como um elemento fundamental no ato comunicativo.

2.4. - A planificação Anual de Espanhol da EASR e o manual adotado

Tendo como ponto de partida a observação do contexto escolar, as dificuldades dos alunos ao nível da expressão oral, a carência de conteúdos socioculturais e culturais nas aulas observadas no início do estágio, o tema de investigação começou a ganhar forma e adquiriu vida própria no momento em que consultei a Planificação Anual de Espanhol, do 10.º Ano, Nível Continuação, da EASR, tendo constatado a ausência total de qualquer referência à comunicação não-verbal. Esta ideia tornou-se mais consistente ao ler um dos objetivos gerais constantes da referida planificação e que diz respeito à atitude positiva que o aluno deve demonstrar perante a língua estrangeira e os universos socioculturais que veicula, numa perspetiva intercultural (EASR, 2016-2017, p. 1). Os aspetos culturais mencionados na planificação referem de forma muito sucinta: Espanha e América Latina - A importância da Língua Espanhola; Biografias: personalidades célebres em Espanha e na América Latina (sobretudo vários pintores); O cinema espanhol e os prémios Goya. Entre outros conteúdos temáticos, é ainda referido, destinos em Espanha e na América Latina; Festas tradicionais hispanas: *San Fermín* e *La Tomatina*. Por último, o descobrimento da América: Cristóvão Colombo, Povos Indígenas e Variantes do espanhol (EASR, 2016-2017, pp. 4-6). No que respeita aos conteúdos comunicativos ou linguísticos propostos na lista de atividades, materiais ou recursos indicados no referido documento, não consta qualquer elemento que indique de que forma o aluno irá adquirir a perspetiva intercultural mencionada ou que inclua a comunicação não-verbal como conteúdo a abordar em sala de aula.

Mediante o que se encontrava planificado para o ano letivo em curso, procurei comprovar através do manual adotado para o 10.º ano, nível continuação, *Endirecto.com* 4, da Areal Editores, impresso em 2014, algum indício de CNV nos 10 capítulos que o compõem, subdivididos cada um deles em conteúdos lexicais, funcionais gramaticais e culturais. No que concerne aos conteúdos culturais indicados na Planificação Anual da

EASR, estes são abordados no livro adotado, mas em nenhuma página surge qualquer alusão a nenhuma das áreas da comunicação não-verbal, tal como já constatado na própria Planificação Anual da EASR. Esta ausência da CNV no manual veio confirmar o exposto por Santamaría (2010, p. 78): “El análisis cuantitativo de los contenidos socioculturales presente en los materiales analizados¹ confirma que los aspectos ausentes o poco representados, de una forma general, son aquellos relacionados con el lenguaje corporal (al que ningún material se refiere.)”. Por esta razão, tal como também indica a mesma autora, existe a necessidade adicional de o próprio docente criar materiais para complementar ou incluir nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira (daqui em diante designada de ELE) os conteúdos socioculturais. Neste caso concreto, a inexistência de qualquer referência à CNV no manual adotado e na planificação demonstraram a necessidade de uma investigação nesta área temática.

2.5. - Recolha de informação e análise para a implementação do projeto de investigação-ação

De acordo com os pressupostos enunciados anteriormente, o projeto de investigação-ação deu os primeiros passos. Como ponto de partida foi necessário compreender que perceção tinham os vários intervenientes, nomeadamente, os docentes de línguas e os alunos, sobre a importância da comunicação não-verbal no processo e ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Para obter essa informação foram elaborados dois questionários diferentes, utilizando a aplicação informática *Google Forms*, e enviados por e-mail. Um dos questionários foi enviado ao grupo de alunos do 10.º ano selecionado para o projeto de investigação-ação e o segundo aos docentes de línguas da EASR.

A opção pela elaboração de questionários foi tomada em função do sugerido por Dörnyei (2003, p. 1), como sendo um dos métodos de recolha de dados na investigação de aquisição de segunda língua bastante utilizado, sendo que a sua popularidade se deve ao facto de que são muito fáceis de construir, extremamente versáteis e permitem a recolha de informação rápida e de fácil processamento. O questionário solicitando a colaboração para a obtenção de dados foi enviado aos 12 alunos que constituíam a turma do 10.º ano, tendo respondido 9 no total, pelo que o universo de respostas, para a grande maioria das questões, terá como base 9 alunos. O questionário elaborado para os alunos teve como objetivo principal compreender qual a perceção que os mesmos tinham sobre a

¹ Os manuais analisados pela autora na monografia referenciada, foram editados entre 1984 e 2004.

importância da comunicação não-verbal na aprendizagem de línguas estrangeiras. A primeira questão levantada foi: “Numa língua estrangeira, o que acha mais importante aprender? (Pode assinalar mais do que uma resposta)”, sendo que as várias opções a assinalar eram: “Conteúdos Lexicais (vocabulário)”; “Conteúdos gramaticais”; “Conteúdos socioculturais (por ex. regras de cortesia)”; “Conteúdos procedimentais (por ex. deduzir um assunto através de objetos)” e “Conteúdos atitudinais (por ex. saber trabalhar em grupo)”. Ao analisar os itens selecionados, 4 alunos assinalaram exclusivamente o item que era importante aprender “todas as opções de igual forma”; 1 aluno indicou “conteúdos gramaticais” e “conteúdos atitudinais”; 1 aluno selecionou todos os itens, exceto o léxico; 1 aluno assinalou “todas as opções de igual forma” e também “conteúdos gramaticais” e 1 aluno optou por indicar “conteúdos atitudinais”. Com base nestas respostas, foi possível constatar que os alunos consideraram que era importante que todos os conteúdos fossem incluídos na aprendizagem da língua estrangeira. Para além disso, quando foi colocada a questão “No seu percurso como aluna/o durante a aprendizagem de uma língua estrangeira, que importância foi atribuída pelos seus professores ao ensino de elementos não-verbais (gestos)?” (Gráfico n.º 1), dos 8 alunos que responderam a esta questão: nenhum aluno (0,0%) selecionou a opção “Bastante” importância; 62,5% referiram que tinha sido dada “Alguma”; 12,5% indicaram “Pouca” importância; 12,5% assinalaram que não tinha sido dada “Nenhuma” e, igualmente, 12,5% assinalou “Não me lembro”.

Para discernir qual a perceção que os alunos tinham sobre a comunicação não-verbal durante o ato de comunicação, outras das questões apresentadas foi: “Que importância acha que tem a comunicação não-verbal (gestos) quando comunica?”. Analisando as 9 respostas obtidas (gráfico n.º 2), 22,2% referiram que tinha “Bastante”; 11,1% indicou que tinha “Muita” importância e 66,7% responderam que a CNV tinha “Alguma”. Com base nestes resultados, tornou-se evidente que a conceção que os alunos tinham sobre a relevância da comunicação não-verbal veio refletir que esta área necessitava de uma abordagem ao nível do processo ensino-aprendizagem, confirmada pelos resultados à pergunta: “Em que medida considera que conseguiria comunicar de forma eficaz não utilizando os gestos?” (gráfico n.º 3). 11,1% responderam que comunicariam “Muito bem”; 11,1% consideraram que comunicaria “Bem” e 33,3% que o faria de forma “Normal”; 22,2% dos alunos indicaram “Mal”, sendo igual a percentagem dos alunos que responderam “Nunca pensei nisso”. Os dados recolhidos tornaram-se indicadores da perceção que os alunos tinham sobre os gestos durante a comunicação. Estes resultados

vieram reforçar a questão apresentada como projeto de investigação-ação, atendendo a que as respostas demonstraram que uma grande maioria dos alunos não tinham uma clara noção sobre a importância da CNV no ato de comunicação, em concreto, sobre o que transmitem os gestos.

Para obter dados sobre a importância da CNV no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, sob a perspetiva dos docentes, no questionário enviado aos mesmos, não foi tida em consideração a variável da língua ensinada, porque, regra geral, os professores de línguas em Portugal são detentores de habilitações em mais do que um idioma. Em última análise, este fator não foi considerado importante pelo facto de que o objetivo primordial do questionário foi aferir a forma como a comunicação não-verbal faz ou fez parte do processo de ensino-aprendizagem, quer seja na perspetiva do professor enquanto aluno, quer seja na sua prática profissional. Foram 15 os docentes que participaram no questionário enviado, tendo a grande maioria respondido às várias perguntas colocadas, apesar do carácter facultativo das mesmas. À questão: “Que importância acha que tem a comunicação não-verbal quando comunica?”, dos 15 docentes, responderam 14. Ao analisar os resultados (gráfico n.º 4), 28,6% assinalou “Bastante”; 50% dos inquiridos referiu “Muita” e 21,4% selecionou “Alguma” importância. Estes números vieram reforçar a pertinência deste projeto de investigação-ação, mostrando que nem todos os docentes tinham a mesma noção sobre a importância que a CNV representa no ato da comunicação. Por esta mesma razão, os resultados obtidos em relação à pergunta: “Em que medida considera que conseguiria comunicar de forma eficaz não utilizando, por exemplo, os gestos?”, das 15 respostas obtidas (gráfico n.º 5), somente 6,7% assinalou “Muito bem”, e, igualmente, 6,7% indicou “Bem”; 46,7% dos docentes considerou que comunicaria “Normal”; 33,3% selecionou “Mal” e 6,7% selecionou “Nunca pensei nisso”. Assim sendo, estes indicadores obtidos em relação ao questionário direcionado à comunidade docente no âmbito do ensino das línguas, refletiu a pertinência do tema abrangido por este relatório. A consolidar esta necessidade de investigação, à questão “Na sua formação enquanto docente de língua estrangeira, que importância foi atribuída pelos seus professores ao ensino de elementos não-verbais?” (gráfico n.º 6). Dos 15 docentes que colaboraram no preenchimento do questionário, 26,7% refere que foi dada “Alguma” importância; 60% indicou “Pouca” e 13,3% refere não foi dada “Nenhuma”. Estes resultados transpareceram que a comunicação-não verbal durante o processo de ensino-aprendizagem ainda se encontra numa fase muito incipiente de implementação em contexto de sala de aula. Não obstante, à pergunta: “Acha

importante integrar elementos não-verbais no ensino da língua estrangeira?” (gráfico n.º 7), 80% selecionou “Sim, sem dúvida”; 13,3% considerou “Não tenho a certeza” e 7,3% referiu que “Não”. Esta amostra de resultados foi bastante encorajadora e refletiu a necessidade de levar a cabo a presente investigação.

Para obter qual a perspetiva dos alunos sobre a questão “Acha importante integrar elementos não-verbais no ensino da língua estrangeira?”, as respostas vieram fortalecer a necessidade de implementar o projeto, porque das 9 respostas obtidas (gráfico n.º 8), 66,7% assinalou “Sim, sem dúvida”; apenas 11,1% indicou “Não” e 22,2% respondeu “Nunca pensei nisso”. Face aos dados obtidos, foi delineada uma estratégia para implementação de algumas atividades que levassem o aluno a ficar atento para esta componente da comunicação durante o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Desta forma, tornou-se relevante definir que tipo de atividades seriam adequadas para levar para a sala de aula a comunicação não-verbal com o objetivo inicial de alertar o aluno para este elemento no processo de ensino, visando a consciencialização intercultural do aluno. Com o intuito de concretizar este propósito, tornou-se pertinente consultar os documentos orientadores e reguladores do ensino de línguas para constatar de que forma a CNV se apresenta nos mesmos e como poderiam servir de base para a consecução deste projeto.

2.6. - Os documentos orientadores e reguladores do ensino de línguas

Atendendo a que a aprendizagem de uma língua estrangeira assume um papel preponderante na formação e educação dos indivíduos numa sociedade plurilingue, cujas necessidades educativas estão hoje, mais do nunca, sob a mira do mundo global da comunicação e, dado que vivemos numa “aldeia global²”, a obtenção da competência comunicativa (este conceito será abordado posteriormente no capítulo 3) em língua estrangeira, representa um passo fundamental para que a comunicação entre pessoas de diferentes origens possa fluir de forma eficaz. Tal como referido por Davis (1975, p. 8), citando Birdwhistell:

La comunicación [...] no es como una emisora; y una receptora. Es una negociación entre dos personas, un acto creativo. No se mide por el hecho de que el otro entiende exactamente lo que uno dice, sino porque él también contribuye con su parte; ambos

² Termo criado pelo filósofo canadiano Herbert Marshall McLuhan.

participan en la acción. Luego, cuando se comunican realmente, estarán actuando e interactuando en un sistema hermosamente integrado.

Decorrente desta necessidade, os documentos orientadores e reguladores servem como ponto de referência para o trabalho a desenvolver no processo de construção de conhecimento da língua estrangeira. Foram dois os documentos orientadores consultados neste caso concreto da língua espanhola: o primeiro foi o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL), elaborado pelo Conselho da Europa (2001), sendo que neste relatório foi consultada a versão na língua espanhola: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*³, do Consejo de Europa, traduzida em 2002, a partir do documento original *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, publicado em 2001, pelo Council for Cultural Cooperation Education Committee Language Policy Division, Strasbourg. Em segundo, o documento orientador a ser consultado durante este trabalho de investigação-ação foi o *Plan curricular del Instituto Cervantes - Niveles de referencia para el español*.

Para além destes documentos orientadores do ensino de línguas, mencionados anteriormente, foi, igualmente, fundamental ler o documento regulador da língua espanhola em Portugal, o Programa de Espanhol, publicado pelo Ministério da Educação, em particular, o aplicável aos cursos artísticos especializados, dado que a escola de realização deste tema de investigação-ação se distingue pelo ensino artístico de artes visuais.

2.6.1. - *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*

Partindo do tema de investigação-ação, procurei encontrar no primeiro documento regulador, o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (doravante designado de MCER), descritores relacionados com a comunicação não-verbal. Os exemplos surgem no capítulo 3, mais concretamente no ponto 4.4.5.1. - Gestos e ações: os gestos e ações que acompanham as atividades da língua (normalmente, atividades orais cara a cara) e que incluem: fazer sinal, por exemplo, com

³ A opção pela consulta da versão em espanhol prende-se com o facto de ter sido este mesmo documento que serviu de base de trabalho durante a aprendizagem da língua espanhola (incluindo as aulas de Didática I e II), a realização do estágio pedagógico e, consequentemente, este projeto de investigação-ação.

o dedo, com a mão, com o olhar, com a inclinação da cabeça. Estas ações utilizam-se com “[...] deícticos para la identificación de objetos, personas, etc.; por ejemplo: «¿Me puedes dar ése? No, ése no; aquél».; -*Demostración*, con deícticos. Por ejemplo: «Yo cojo *éste* y lo sujeto *aquí*, de esta forma. Ahora, haced vosotros *lo mismo*»⁴”. Ações observáveis com clareza, e que se podem supor como conhecidas em textos narrativos, comentários, pedidos, etc., por exemplo: “«¡No hagas eso!», «¡Bien hecho!», «¡Oh, no, lo ha tirado!». En todos estos casos, el enunciado no puede interpretarse a menos que se perciba la acción” (Consejo de Europa, 2002, pp. 86-87).

Estes espécimes encontrados representam uma pequena gota no vasto oceano que constitui a comunicação não-verbal. Dado que cada língua possui um amplo inventário cultural relacionado com a CNV e, atendendo aos escassos exemplos encontrados, constatei a oportunidade que poderia advir daqui em termos de projeto de investigação-ação, porque simplesmente tudo se encontrava em aberto. O próprio MCER indica que se deve ter presente que existe a possibilidade de decidir: “Qué destrezas tendrá que aprender el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto, con el fin de relacionar acciones con palabras, y viceversa”. Refere, igualmente, “En qué situaciones tendrá que ponerlas en práctica el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto (Consejo de Europa, 2002, p. 87). Por esta razão, continuei a ler o MCER, e constatei que existem outros descritores relacionados com a CNV e que se referem aos elementos paralinguísticos que abrangem a linguagem corporal, conforme descrito no ponto 4.4.5.2: “El lenguaje corporal paralingüístico se diferencia de los gestos y acciones⁵ que van acompañados de enunciados en que conlleva significados que se han hecho convencionales y que pueden variar de una cultura a otra”. Em muitos países europeus utilizam-se determinados gestos, como, por exemplo: “[...] el puño apretado para indicar «protesta»”, expressões faciais para: “sonreír o fruncir el ceño”; No que diz respeito a posturas: “[...] dejarse caer pesadamente para indicar «desesperación», o sentarse inclinado hacia delante para expresar «interés entusiasta»”; Contacto visual: “[...] un guiño de complicidad o una mirada fija de incredulidad”; Para o caso do contacto corporal “[...] un beso o un apretón de manos”; e, por último, o mesmo documento também refere um exemplo sobre proxémica: “[...] permanecer cerca o alejado” (Consejo de Europa, 2002, p. 87). Estes exemplos apresentados pelo MCER são apenas alguns indicadores de uma área riquíssima de possibilidades que apresenta a CNV. Sob o meu

⁴ Transcrito conforme o original com aspas e palavras em itálico.

⁵ Estes conceitos e definições serão abordados posteriormente com mais detalhe.

ponto de vista, este foi um claro convite para dar largas à imaginação e explorar como professora-estagiária a comunicação não-verbal no ensino do espanhol língua estrangeira. Partindo desta semente, comecei a delinear de que forma poderia integrar durante a realização do estágio de Espanhol Língua Estrangeira a comunicação não-verbal.

2.6.2. - *Plan curricular del Instituto Cervantes - Niveles de referencia para el español*

O segundo documento orientador no processo de ensino-aprendizagem de espanhol língua estrangeira consultado foi o *Plan curricular del Instituto Cervantes - Niveles de referencia para el español* (doravante designado de PCIC), com o objetivo de verificar que conteúdos relacionados com a CNV constam do mesmo e de que forma podem ser trabalhados em contexto de sala de aula. Neste documento o inventário está catalogado de acordo com três fases: a de aproximação, a de aprofundamento e a de consolidação. Na introdução do inventário dos “Referentes Culturales” (capítulo 10) dos “Saberes y comportamientos socioculturales” (capítulo 11) e das “Habilidades y actitudes interculturales” (capítulo 12), estes constituem uma das dimensões de análise da língua, desde a perspetiva da comunicação que está na base do esquema conceptual dos Níveis de referência para o espanhol. Ainda segundo o PCIC, o desenvolvimento da dimensão cultural nos três inventários engloba o tratamento de alguns aspetos, que “si bien no son estrictamente lingüísticos, tienen relación directa con la lengua en su proyección comunicativa”. Estes aspetos permitem ao aluno o acesso a uma nova realidade “sobre una base amplia e integradora en la que se imbrican los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman un modo de *competencia intercultural*”⁶ (Instituto Cervantes, s.d., p. s.p.). É na introdução relativa aos “Saberes y comportamientos socioculturales” que podemos encontrar alguns descritores relacionados com CNV, como por exemplo:

Los comportamientos, por su parte, se describen poniendo en relación el contenido y las situaciones de interacción. Son aspectos relacionados con las convenciones sociales en temas como la puntualidad, la hospitalidad, el modo de vestirse según la ocasión, los comportamientos no verbales (gestos, lenguaje corporal, sonidos extralingüísticos) asociados a determinadas situaciones, como las presentaciones, por ejemplo, así como la forma de expresar y de vivir los sentimientos, el sentido del humor, la aceptación y la percepción del llanto y de la risa, la crítica, etc.

(Instituto Cervantes, s.d., p. s.p.)

⁶ Transcrito em itálico conforme o original.

No entanto, dada a abrangência do tema, procurei no mesmo documento outros descritores relacionados com a CNV e os mesmos surgem no capítulo 11 “Saberes y comportamientos socioculturales”, no subcapítulo 1 “Condiciones de vida y organización social”, no ponto 1.6. “Trabajo y economía”, na fase de aprofundamento, onde é referido: “Convenciones sociales y comportamientos relacionados con las entrevistas de trabajo, *fórmulas de tratamiento, saludos, forma de vestir, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios)*”⁷. Na fase da consolidação, também há uma referência à CNV, nomeadamente, no ponto 1.7.1. “Hábitos y aficiones”, no âmbito dos jogos de cartas: “Comportamientos, *motivo de reunión, rituales, gestos, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)* [...]”⁸. No que concerne às “Habilidades y actitudes interculturales, no ponto 1.1.2. “Percepción de diferencias culturales”, entre outros descritores, é indicado “Focalización de la atención en las diferencias culturales, incluso dentro de la propia cultura (comportamientos, formas de concebir el mundo, modos de expresión artística, lenguaje no verbal, proxemia, relaciones interpersonales, variaciones semánticas, interacciones verbales, estilos de comunicación, etc.)”.

Prosseguindo a leitura do PCIC, no mesmo capítulo 11 “Saberes y comportamientos socioculturales”, mais concretamente, no subcapítulo 2 “Relaciones interpersonales”, na fase de aproximação, há itens que referem a necessidade de explorar a CNV, nomeadamente, nos pontos 2.1.1. “Relaciones sentimentales familiares y de amistad”; 2.1.2. “Relaciones entre clases sociales, generaciones y sexos”; 2.1.3. “Relaciones entre vecinos”; 2.1.4. “Relaciones con la autoridad y la Administración” e 2.1.5. “Relaciones con los desconocidos”. Nesses mesmos itens são referidos, de forma genérica, “fórmulas para saludar (dar la mano, besar), tratamiento, tono empleado, registro, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)...”.

Continuando a explorar o PCIC para encontrar mais informações sobre a CNV, no capítulo 11, no subcapítulo 3, Interação cultural, no ponto 3.1.2., “Contacto, compensación”, há outro descritor que refere: “Neutralización de las propias expectativas culturales ante el comportamiento del otro (mirada, proxemia, uso del silencio...) en los contactos interculturales.”, e, ainda, no ponto 3.2.3. “Disposición favorable”, menciona

⁷ Transcrito em itálico conforme o original.

⁸ Transcrito em itálico conforme o original.

“Interés manifiesto (mirada, postura, conductas asertivas, etc.) durante la interacción con miembros de otras culturas”. También no mismo capítulo, no ponto 3.2.6., “Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo.) Emisión de señales de petición de ayuda (gestos, miradas, etc.)” (Instituto Cervantes, s.d., p. s.p.).

Prosseguindo a leitura do PCIC, encontrei ainda outros descritores sobre a CNV, mais concretamente no capítulo 12 “Habilidades y actitudes interculturales”, no subcapítulo 2, “Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)”, no ponto 2.1.1. “Observación”, no qual é mencionado: “Formulación de preguntas previas a la observación de manifestaciones culturales (celebraciones, reuniones, etc.): «¿Cómo se saludan o se despiden? ¿Cómo se visten? ¿Qué distancia mantienen? ¿Qué gestos emplean?»”. No mesmo capítulo, no ponto 2.1.3., sobre “Transferencia, inferencia, conceptualización”, é indicado que a inferência é feita através de “los datos que proporciona el contexto, de aspectos inexplicables o impredecibles relativos a comportamientos, productos o hechos observados (estructuras y relaciones generacionales; gestos y proxémica en el comportamiento no verbal [...]”.

Conforme se pode verificar por estes exemplos de inclusão de CNV no PCIC, esta área da comunicação apresenta alguma informação, mas não de forma tão detalhada, como acontece com a gramática, a pronúncia e prosódia, a ortografia, funções, géneros discursivos e produtos textuais, noções gerais e específicas, entre outros. Contudo, conforme consta no próprio documento, seria uma tarefa bastante intrincada e de dimensão de elevada complexidade fazer igual inventário para a enorme variedade que representam os referentes culturais do mundo hispânico, por esta razão:

A pesar de estas limitaciones en el primer nivel de concreción que constituyen los *Niveles de referencia para el español* se pone de manifiesto el interés que puede tener, en un segundo nivel de concreción curricular, llevar a cabo, mediante proyectos de investigación y en relación con los intereses de los alumnos en cada caso, un análisis de los aspectos socioculturales relevantes de una y otra sociedad de los distintos países de Hispanoamérica desde la perspectiva del aprendizaje de la lengua y el acceso a una nueva realidad social y cultural.

(Instituto Cervantes, s.d., p. s.p.)

Assim sendo, conforme mencionado pelo próprio *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, torna-se pertinente este projeto de investigação-ação, quer pela ausência de

descritores mais detalhados relacionados com a CVN, quer pelas razões previamente apontadas que estão na génese de realização desta investigação.

2.6.3. - O Programa de Espanhol para o 10.º e 11.º anos, Nível de Continuação

Depois da consulta dos dois documentos orientadores, nomeadamente, o MCER e o PCIC, tornou-se igualmente relevante ler o documento regulador da disciplina, o *Programa de Espanhol para o 10.º e 11.º anos, Nível de Continuação, de Formação Geral*, aplicável aos Cursos Científico-Humanísticos, Cursos Tecnológicos e aos Cursos Artísticos Especializados, publicado pelo Ministério da Educação, Direcção⁹ Geral de Inovação e de Desenvolvimento, que tem como linha orientadora a consolidação da competência comunicativa, com o objetivo de que a língua espanhola seja usada de forma apropriada e fluentemente nas mais variadas situações de comunicação, bem como a interação com a cultura dos países de língua espanhola, demonstrando uma atitude positiva perante a língua estrangeira e os universos socioculturais que veicula, numa perspetiva intercultural (Ministério da Educação, 2005, p. 4). Este é também um dos objetivos preconizados pela EASR na sua Planificação Anual de Espanhol do 10.º Ano, já anteriormente mencionado neste relatório. Não obstante, ao longo do *Programa de Espanhol para o 10.º e 11.º anos* não é esclarecido como será posta em prática essa abordagem comunicativa, apropriada e fluente, porque carece de informação no que concerne à comunicação não-verbal, uma das competências que faz parte do ato de comunicação, conforme será explicado posteriormente em mais detalhe, no capítulo 3 deste relatório.

Ao analisar o referido *Programa de Espanhol para o 10.º e 11.º anos*, Nível de Continuação, no que diz respeito aos aspetos socioculturais, é referido que a aprendizagem da língua não deve fazer-se de forma independente da realidade sociocultural. Língua e cultura são indissociáveis, uma vez que a língua, além de veicular a cultura de um país, serve para expressar toda a sua realidade. Todas as funções comunicativas previstas no programa devem trabalhar-se em íntima conexão com a realidade sociocultural. (Ministério da Educação, 2005, p. 7) Para além disso, também são abordados os domínios de referência, temas, tarefas e projetos e é mencionado que esses elementos devem ter em conta as necessidades e os interesses de cada grupo de alunos e ser motivadores.

⁹ Transcrito conforme o original, antes da entrada em vigor do novo Acordo Ortográfico.

Esta aprendizagem da língua, focada numa perspetiva que postula que língua e cultura são indissociáveis, são definidos através das sugestões temáticas do próprio *Programa de Espanhol do 10.º Ano*, cujos domínios de referência apresentados pelo programa para todos os módulos abrangem temas como: Aprendizagem, Juventude, Problemas e soluções, Trabalho, Língua, Cultura, Festas, Viagens, Lazer e Saúde (Ministério da Educação, 2005, p. 7). No caso do 10.º ano, Nível de Continuação, os três módulos são divididos de acordo com as seguintes áreas temáticas: Módulo 1, Aprendizagem: motivação para a aprendizagem da língua espanhola (ativar os conhecimentos anteriores e incentivar a motivação); Juventude: estabelecimento de amizades fora do país; Problemas e soluções: tabaco e drogas. No caso do Módulo 2: estudos e trabalho; Cultura: conhecer uma individualidade (escritor, artista, músico, político...); Festas (Ministério da Educação, 2005, p. 22). Para o terceiro módulo, os temas a desenvolver são: conhecimento de uma cidade; Desporto; Alimentação (Ministério da Educação, 2005, pp. 37-38). De acordo com estas indicações recomendadas pelo Programa de Espanhol, cada um dos temas propostos deve contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa, objetivo final a que se subordinam os conteúdos do programa, devendo oferecer uma visão da realidade de Espanha ou de outros países hispano-falantes. (Ministério da Educação, 2005, p. 37).

Ao fazer uma leitura atenta dos temas indicados neste documento, constata-se que há uma preocupação em incluir alguns conteúdos sociolinguísticos. Não obstante, ao analisar com mais detalhe o referido documento, apenas surgem algumas breves indicações sobre a inclusão de algumas áreas da CNV, como é o caso no Módulo 2, relativamente às atividades de compreensão oral, mais concretamente em interação, dever-se-á: “Interpretar as intenções comunicativas que transmitem os elementos prosódicos e quinésicos¹⁰” (Ministério da Educação, 2005, p. 19). No que diz respeito às estratégias de comunicação linguística, em relação à compreensão, é mencionado no programa dos módulos estabelecidos para o 10.º ano, que será necessário “Prestar atenção aos diferentes elementos paralinguísticos e extralinguísticos (imagens, mapa formal de um texto, e, na linguagem oral, entoação, gestos, tom)” (Ministério da Educação, 2005, pp. 12, 27). E, no caso da interação, o aluno deverá “Reagir de forma adequada com gestos, com as expressões habituais na língua-alvo e com a participação requerida” (Ministério da Educação, 2005, pp. 13, 28). Surge ainda a informação de que se deverão “Utilizar gestos

¹⁰ quinésicos – palavra não registada no dicionário da língua portuguesa.

interrogativos quando não se está seguro da correcção¹¹ ou adequação de uma dada palavra” (Ministério da Educação, 2005, p. 28). Sob esta perspectiva de orientação das estratégias e atitudes da comunicação linguística, referem-se algumas áreas da CNV (paralinguística e extralinguística), mas em nenhum descritor está patente que gestos serão trabalhados, que atividades, estratégias ou recursos deverão ser utilizados para a sua integração na sala de aula. Não há uma linha orientadora que se possa seguir para a sua articulação no processo de ensino-aprendizagem de ELE, deixando em aberto o convite para um trabalho de investigação-ação sobre o tema a que me propus no início do ano letivo. Este facto é representativo do que já foi assinalado anteriormente nos outros documentos orientadores de ensino (MCER e PCIC), e que vem cimentar como base sólida a necessidade de prosseguir com este projeto de investigação-ação.

3. - Capítulo III - Enquadramento teórico

3.1. - A cultura e a língua estrangeira

La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros.

Poyatos (citado por Santamaría, 2010, pp. 17-18)

Poyatos define cultura de forma abrangente, no entanto, delimitar conceptualmente “cultura” é uma tarefa árdua, porque resulta de uma complexidade intrínseca resultante do próprio conceito que abrange várias áreas ideológicas e científicas. A cultura é como uma árvore: tem partes que se vêem imediatamente como os ramos e o tronco, mas também tem outras mais escondidas, não deixando, apesar disso, de ser menos importantes, como é o caso das raízes, dos ninhos dos pássaros, dos anéis da madeira, dos insetos, etc. A árvore vai crescendo sempre, lentamente ao sabor do vento, da chuva, do

¹¹ Transcrito conforme o original, antes da entrada em vigor do novo Acordo Ortográfico.

sol. Mas, ao mesmo tempo, a árvore vai mudando de dia para dia, vai perdendo folhas, vai florescendo, mas não deixa de ser a mesma árvore. Há muitos tipos de árvores no mundo: algumas estão mais próximas, outras estão mais afastadas, há algumas bastante mais apreciadas e mais cuidadas que outras que se encontram abandonadas. Esta analogia de Brooks Peterson (2004), citada por Alonso (2012, p. 86) reflete na perfeição a complexidade de definir o conceito “cultura”. Mas porquê é importante relacionar cultura e língua estrangeira no âmbito do ensino? Porque se não o fizermos, tal como refere Griffin (citado por Giovannini, Martín Peris, Rodríguez, & Simón, 1996, p. 33):

If we prescind from the culture, that is, we exclude from the classroom the values and life styles of the people whose language we teach, we virtually exclude the supreme viable dimension without which language study is not much more than a sterile linguistic exercise.

De acordo com Griffin, se excluirmos o ensino da cultura do contexto de sala de aula, banimos a dimensão que torna viável a língua, reduzindo o processo de ensino-aprendizagem da língua a meros exercícios linguísticos. Já em 1933, Sapir, citado por Santamaría, (2010, p. 17), referiu que cultura é tudo o que faz e pensa um povo, considerando também que a língua é a condição imprescindível para o desenvolvimento da cultura e de todos os aspetos da cultura, e que a língua foi o primeiro que evoluiu para formas desenvolvidas e a sua perfeição essencial é uma condição necessária para o desenvolvimento global da cultura. Por esta razão, tal como menciona Santamaría (2010, p. 18), mencionando Duranti (2004), “[...] cultura significa disponer de un conjunto de recursos para la comunicación y tener acceso a esos recursos también significa acceder a un sistema lingüístico”. Ainda segundo a mesma autora, “de esta teoría, se puede concluir que la lengua puede ser considerada como el resultado del intercambio sociocultural y, de este modo, lengua y cultura forman una relación indisoluble”.

Por esta razão, é importante compreender qual tem sido o caminho percorrido pela cultura no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, pela relevância que a comunicação não-verbal desempenha como parte integrante da cultura. O ensino da cultura e, mais concretamente, do tema central deste relatório, a CVN, tem calcorreado um longo caminho com alguns solavancos no seu percurso, partindo desde a mais evidente ausência no seu trajeto, até aos dias de hoje em que é considerada como fazendo parte integrante do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Realizando um breve périplo pela história da cultura no ensino das línguas estrangeiras, voltando atrás,

até ao século XIX dominava o método tradicional (também conhecido por método de gramática-tradução). Neste método, destaca-se a aprendizagem das regras gramaticais, a aquisição de léxico, entre outros, sendo de salientar que “las destrezas orales apenas reciben atención y el componente no verbal destaca por su ausencia” (Santamaría, 2010, p. 25). No início do século XX, surge o Método Natural que fomenta que o processo aprendizagem de uma segunda língua é semelhante ao de aquisição da primeira. De realçar que este método também não recorre à inclusão de conteúdos de carácter cultural.

De acordo com Santamaría (2010, pp. 26-27), nos anos 40, surgem os métodos de base estrutural e os diálogos são considerados como ferramenta essencial “y se empieza a considerar la importancia de la comunicación no verbal de la lengua, así como una incorporación mínima en el aula de documentos reales”, sendo que o componente sociocultural é posto à margem no processo de ensino pela focalização na perfeição formal e nas competências orais.

A partir da década de 70, verifica-se uma renovação no ensino das línguas estrangeiras, mais orientado para comunicação e que fomenta a multidisciplinaridade. O antropólogo e linguista Hymes, conjuntamente com Gumperz, citados por Oliveras (2000, p. 17), propuseram uma nova disciplina: a Etnografia da Comunicação. Esta ciência pretende determinar quais são os conhecimentos que possibilitam a comunicação humana, quais são as habilidades necessárias para os atualizar e para explicar os processos de aquisição destes conhecimentos e habilidades.

3.2. - Da competência comunicativa à competência sociocultural

Em 1965, Chomsky introduziu os conceitos “competência” e “atuação” na linguística moderna. Chomsky, citado por Oliveras Vilaseca (2000, p. 18), definiu “competência” como o conhecimento que o falante e ouvinte têm da sua língua e “atuação” como sendo o uso prático que fazem da língua em situações concretas. Posteriormente, Hymes e Gumperz em 1972, citados por Oliveras (2000, p. 19), propõem uma noção mais ampla para a competência comunicativa, como sendo:

[...] aquello que un hablante necesita para saber comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Como el término chomskiano sobre el que se modela, la competencia se refiere a la habilidad para actuar: se hace un esfuerzo para distinguir entre lo que un hablante sabe -sus capacidades inherentes- y la manera como se comporta en situaciones particulares. Sin embargo, mientras los estudiosos de la

competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para identificarse y llevar a cabo sus actividades.

Hymes, em 1972, partindo de estudos prévios sobre a comunicação, em especial o de Jakobson de 1960, conforme citado por Oliveras (2000, pp. 21-22), sobre as funções da linguagem, propõe que qualquer ato comunicativo se pode descrever a partir de oito componentes básicos, entre eles, a situação, os participantes, a finalidade, as sequências de atos, o grau de formalidade/informalidade, as normas, o gênero e os instrumentos que subdivide em: canal (oral, escrito, audiovisual, iconográfico, etc.); “variedad de habla (língua, dialeto, registo, etc.); as vocalizações, a cinésica e a proxémica (ruídos de consentimento, de rejeição, de asco, de incompreensão, etc.; gestos, posição, distância dos corpos, etc.).

Em 1980, Canale e Swain, referidos por Oliveras (2000, p. 23), definem como sendo quatro os componentes que constituem a competência comunicativa, sendo eles a competência gramatical (correção formal), a discursiva (coesão de forma e coerência de significado), a competência sociolinguística (adequação) e, por último, a competência estratégica (que são os mecanismos para assegurar o fluxo da comunicação). Posteriormente outros autores contribuíram com estudos e teorias que desenvolveram a competência comunicativa, como Van Ek (1984) que acrescenta, para além das competências citadas, a competência discursiva e a social, designando, no entanto, a competência gramatical de linguística. Tal como definido por Van Ek em 1984, mencionado por Oliveras (2000, p. 26), a competência sociocultural é um componente mais com a mesma importância dos restantes elementos na competência comunicativa. Cada língua situa-se num contexto sociocultural e implica o uso de um marco de referência particular que é em parte diferente daquele que possui quem aprende uma língua estrangeira.

De acordo com o proposto por López, citada por Barros, López, & Morales (2003, p. 169), durante o processo de aquisição da competência sociocultural existem quatro etapas que contribuem para que se compreenda o funcionamento do processo da competência cultural, nomeadamente:

- i. Etapla de percepción inicial, en la que, ante todo, el observador activará el proceso de

captación de todo lo que es diferente y se producirá el inevitable impacto cultural a causa de la desigualdad de esquemas;

ii. Etapa de generalización, en la que trascenderán determinados comportamientos sin verificar si el suceso observado es constante u ocurre esporádicamente. En esta fase serán cuestionados los valores de la sociedad observada;

iii. Etapa de reflexión, en la que se tipificarán los comportamientos individuales y se extraerán una serie de conclusiones, lo cual puede tener como resultado la no aceptación, o un rechazo categórico de los fenómenos culturales que tanto sorprenden;

iv. Etapa de conceptualización, en la que se apreciarán y juzgarán las diferencias, llegando a articular un mecanismo de comprensión empática. No obstante, para llegar a alcanzar una adquisición de la cultura por *empatía* es necesario vivir una experiencia directa de la C2.¹²

3.3. - A competência intercultural

Nas últimas décadas, os estudos sobre o ensino das línguas estrangeiras têm vindo a sofrer alterações bastante profundas, dando maior importância à formação cultural como parte integrante do processo de aprendizagem da língua estrangeira, preparando assim os alunos para uma comunicação intercultural. Segundo as palavras de Ponce de León (2006, p. 249), é necessário estabelecer uma distinção clara entre o que se define como sendo um conjunto de propostas metodológicas para o ensino de línguas segundas, com o objetivo de incentivar o aluno à reflexão sobre a sua própria cultura e sobre a cultura meta. Considera este autor, que esta definição deveria ser considerada *grossa modo* como “El Aprendizaje Intercultural” em contraposição com o que se denomina de Comunicação Intercultural. Ainda segundo Meyer, citado por Ponce de León (2006, p. 250), a Competência Intercultural é a

[...] habilidad de una persona, de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya.

¹² Transcrito conforme o original.

De acordo com o proposto por Meyer, em 1991, referido por Oliveras, (2000, p. 38) são três as etapas para a aquisição da competência intercultural: o nível monocultural (prevalecem os estereótipos e os preconceitos), o nível intercultural (o conhecimento que se tem da cultura permite fazer comparações entre ambas e se tem recursos suficientes para explicar as diferenças culturais) e o nível transcultural (a pessoa coloca-se numa posição de mediador entre as culturas implicadas).

Em 1995, Byram determinou que a competência intercultural deve incluir: “savoir-*être* (un cambio de actitud); savoirs (adquisición de nuevos conceptos); savoir-faire (aprendizaje a través de la experiencia)”, conforme cita Oliveras, (2000, p. 33). Segundo Santamaría (2010, p. 53), também faz parte da lista de Byram “savoir-apprendre (habilidad para aprender)”, que acrescenta em 1997, “savoir-comprendre (comportamiento)” e “savoir-s’engager (consciencia cultural crítica)”. Estes conceitos encontram-se reunidos no MCER, no capítulo “Competências Gerais”, mencionados no descritor do “Saber” (conhecimento declarativo) que abrange o “Conhecimento do mundo”, o “Conhecimento sociocultural” e a “Consciência intercultural”. No caso do “Saber Fazer” (competências e habilidades), são indicadas as competências e habilidades práticas (sociais, do dia a dia e de lazer), as competência e habilidades interculturais. Estas mesmas habilidades interculturais também recebem tratamento no PCIC, nomeadamente através das três dimensões do aluno:

El alumno como *agente social*, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social;

El alumno como *hablante intercultural*, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes;

El alumno como *aprendiente autónomo*, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida.

(Instituto Cervantes, s.d., p. s.p.)

Os vários documentos orientam sobre de que forma o aluno se poderá tornar “interculturalmente” competente, mas para isso é necessário referir também a importância da atitude do professor neste processo. O professor deve também ele ser um aprendente

intercultural, representar o papel de intérprete social e intercultural, conhecer o ambiente cultural da língua meta. Para além disso, deve igualmente saber mais sobre a sua própria cultura e de que forma os outros a compreendem. É ainda seu dever facilitar o acesso a diversos tipos de conhecimento, com o objetivo de torná-los acessíveis à situação de aprendizagem e à diversidade cultural dos seus alunos. Deverá ainda fazer parte destas características saber como funciona a língua no processo de comunicação e como utilizá-la de forma eficaz para a compreensão, o que engloba conhecer as limitações dos seus alunos e a forma de evitar falsas interpretações. Deve ainda criar situações de aprendizagem baseadas na recolha de dados e das suas experiências (Barros, López, & Morales, 2003, p. 168).

Ainda segundo os mesmos autores, os discentes devem ser capazes de comunicar com os membros da Cultura 2 (doravante designada de C2), adquirir conhecimentos sobre a mesma e compreender os símbolos de significado cultural. Para além disso, devem adquirir as habilidades e estratégias da L2 para interpretar e compreender as outras culturas. Devem ser conscientes das normas de conduta e dos aspetos pragmáticos da língua. Têm de saber atuar adequadamente em situações interculturais. Para além desta lista, deverão saber analisar os “autoestereótipos” e os “heteroestereótipos” com o objetivo de eliminar certos mal-entendidos sobre a C2. Devem ainda acrescentar as estratégias adequadas para combinar a participação ativa com a observação. Por último, devem saber interpretar as diferenças e as semelhanças. Não obstante, segundo o MCER (Consejo de Europa, 2002, p. 47), no capítulo 4, “Uso de la lengua y el usuario o alumno” refere que o aluno não adquire duas formas de atuar e de comunicar distintas e que não se relacionam, pelo contrário, torna-se plurilingue e desenvolve uma capacidade intercultural. As competências linguísticas e culturais referentes a cada língua modificam-se mediante o conhecimento sobre a outra língua e contribuem para aperfeiçoar a designada competência e capacidade intercultural. Permitem ainda que o próprio indivíduo desenvolva uma personalidade mais rica e complexa, contribuindo para que melhore a sua capacidade para a aprendizagem posterior de outras línguas e tenha uma mente aberta para novas experiências culturais. E, para que o aluno possa adquirir a referida competência intercultural, Denis e Matas, em 2002, citados por Alonso (2008, p. 11), propõem cinco fases:

- 1) sensibilização: “el alumno toma conciencia de su visión etnocéntrica de la realidad y de la mirada exótica con la que mira al otro”. O objetivo do professor é mostrar ao aluno outras formas de clarificar a realidade e ajudá-lo para que “emerjan las

representaciones que posee de la cultura que estudia, así como de la suya y de terceras culturas”;

- 2) consciencialização: “el alumno toma conciencia del carácter etnocéntrico o exótico de su percepción y descubre que su cultura y ciertos rasgos culturales que creía generales no son universales”;
- 3) relativização: “el alumno se percata del carácter contextualizado de lo que descubre y de los parámetros de la situación comunicativa en la que se produce”. O aluno vai gradualmente alterando a noção que tem sobre cultura;
- 4) organização: “el alumno procura distinguir principios organizadores en la cultura meta comparando situaciones, buscando fenómenos recurrentes, enlazando elementos aislados y organizando las informaciones de las que dispone”. Não obstante, devemos dar mais ênfase ao próprio processo do que ao resultado;
- 5) implicação-interiorização: “el alumno se implica en el descubrimiento y en profundizar en la cultura meta. Se construye un sistema de referencias y es capaz de situarse en relación con otras culturas”. Esta alteração permitirá ao aluno adquirir as competências para aprender a descobrir por si próprio fora do contexto de sala de aula.

O *Plan curricular del Instituto Cervantes* aponta para três fases para o processo de aquisição de competência intercultural, sendo elas a de aproximação, a de aprofundamento e a de consolidação. Contudo, não devemos conceber a competência intercultural como a superação de uma série de obstáculos durante o caminho até a chegada à meta. A competência intercultural é uma competência transitória, um processo sempre em movimento. E, por estas razões, a aprendizagem desta interculturalidade dos alunos supõe, conforme refere Ponce de León (2006, pp. 251-252), a aplicação de “[...] principios interculturales en la clase de segundas lenguas implica necesariamente un cambio en la actitud de los profesores en el plano reflexivo de la planificación docente, a la hora de introducir, de proponer y de desarrollar, en su práctica profesional [...]” aspetos da cultura meta.

Para que todo este processo possa ser posto em marcha, é fundamental compreender quais são as abordagens mais adequados para o ensino-aprendizagem da competência intercultural.

3.3.1. - Abordagens culturais e modelo para desenvolvimento da competência intercultural

As abordagens culturais são uma denominação genérica para designar as abordagens cujos objetivos são desenvolver a competência intercultural. Os aprendentes constroem os seus conhecimentos sobre as outras culturas, realizando atividades comunicativas, através das quais vão criando e estabelecendo um vínculo entre língua e cultura. Este interesse pela cultura relacionada com o processo de ensino de línguas estrangeiras deve ser entendido sob uma perspectiva antropológica. O conceito chave para que haja esta ligação entre língua e cultura é a designada competência comunicativa, que na atualidade se desenvolve através de duas abordagens cujo objetivo principal é a competência intercultural. As duas abordagens que se destacam são: a abordagem das competências sociais (The Social Skills Approach), sendo esta centrada no comportamento adequado que o indivíduo deve ter e a abordagem holística (The Holistic Approach), que se baseia na atitude pessoal perante as outras culturas.

Contudo, o desenvolvimento da competência intercultural na aula de ELE pressupõe que o aluno seja capaz de adquirir a habilidade de comportar-se de forma adequada nessa cultura. Para desenvolver essa competência intercultural é necessária uma combinação de propostas da cultura específica “que haga hincapié en la aprehensión de una cultura subjetiva particular combinada con propuestas de cultura general que incidan en temas de etnocentrismo, conciencia de la cultura propia y estrategias de adaptación general” (Iglesias, 2003, p. 22). Segundo Iglesias, Milton Bennett (1986 e 1993) criou um enquadramento de trabalho para explicar as reações das pessoas perante as diferenças culturais, utilizando conceitos da psicologia cognitiva e do construtivismo, designado de DMIS (*The Development Model of Intercultural Sensitivity*), como sendo um modelo para o desenvolvimento intercultural na aula de ELE. Ainda assim, o objetivo do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser realista em relação ao que se pode ensinar e o que o aluno realmente consegue aprender. De acordo com Oliveras (2000, p. 34) “El alumno tiene un bagaje cultural propio que debe ser tenido en cuenta, ya que influye en cómo ve él la nueva cultura”.

3.3.1.1. - Abordagem das competências sociais: (The Social Skills Approach)

De acordo com a teoria da psicologia social atual, a competência intercultural consiste basicamente em ser capaz de comportar-se de forma adequada num encontro intercultural, ou seja, de acordo com as normas e convenções do país e tentar simular ser um membro da comunidade. Esta abordagem das competências sociais (The social Skills Approach) que se pauta por um comportamento considerado adequado durante o contacto social, e, segundo Furnham e Bochner (1986), citados por Oliveras (2000, p. 35), centra-se essencialmente na comunicação não-verbal: mímica, gestos, contacto visual, distância entre os interlocutores, contacto físico, etc., e na necessidade de que o aprendente desenvolva competências sociais que o aproximem da competência comunicativa do falante nativo. De acordo com o *Diccionario de Términos Clave de ELE* (Instituto Cervantes, s.d., p. s.p.): “Desde este enfoque, la lengua es concebida como un obstáculo para la comunicación entre las personas de culturas diferentes”. Este modelo supõe não só o conhecimento bastante alargado da cultura em questão, como também de todas as situações específicas em que alguém se possa encontrar. Isto significa que se deve aprender um repertório de fórmulas de comportamento e deixar a sua própria cultura e personalidade de lado. Mas, por outro lado, este modelo não oferece estratégias de prevenção do choque cultural nem tratamento para os problemas emocionais que podem surgir quando se verifica o contacto com outras culturas, conforme referido por Jensen, citado por Oliveras (2000, p. 36).

3.3.1.2. - Abordagem holística (The Holistic Approach)

No caso da abordagem holística, alcançar a competência intercultural é, acima de tudo, uma questão de atitude em relação às outras culturas em geral. Esta competência intercultural integra um grupo de competências relacionadas com aspetos afetivos e que desempenham um papel importante no contacto cultural. Segundo Muphy, conforme refere Oliveras (2000, p. 36), a finalidade primordial de incluir aspetos afetivos e emocionais é reduzir o etnocentrismo e modificar as atitudes dos indivíduos em relação aos demais, o que se repercute numa alteração da própria atitude.

Esta abordagem consiste também em desenvolver no aprendente a sensibilidade e empatia perante as diferenças culturais. Ao mesmo tempo, procura-se reduzir o impacto cultural, de forma a que o aprendente seja capaz de se transformar num mediador entre as

culturas. Neste caso, a língua é entendida como um elemento integrante da cultura. Por esta razão é importante que o aprendente seja consciente da relação existente entre a língua e a cultura. Desta forma, cabe ao professor de línguas ensinar através da cultura e, tal como se manifesta através da língua, e não como sendo um elemento à parte da mesma. Esta ideia é apresentada por Alonso (2012, p. 85):

Cuando enseñas una lengua, abres las puertas de las culturas del español a tus estudiantes, lo que les lleva a adoptar una nueva forma de pensar, de percibir y concebir la realidad. Es tu deber como profesor, ayudar a tus estudiantes a desarrollar su competencia cultural para que sepan comportarse según las convenciones sociales de esa determinada comunidad lingüística.

3.3.1.3. - Modelo de desenvolvimento da competência intercultural: DMIS (*The Development Model of Intercultural Sensitivity*)

De acordo com Iglesias (2003, p. 22), o Modelo de Desenvolvimento da Competência Intercultural (DMIS - *The Development Model of Intercultural Sensitivity*), criado por Milton Bennett, (1986 e 1993), apresenta um enquadramento de trabalho para explicar as reações das pessoas perante as diferenças culturais. Iglesias apresenta um modelo adaptado desse enquadramento de Bennett (1998) para desenvolver a competência intercultural na aula de ELE denominado de: *Basic Concepts of Intercultural Communication*. Este conceito tem três etapas: Etapa I (nível inicial), a que corresponde à negação e à defesa em relação à cultura do outro; Etapa II (nível intermédio), é a de minimização e aceitação, durante a qual as diferenças culturais se minimizam e são aceites e a etapa III (nível avançado), é a que diz respeito à adaptação e integração. Nesta etapa o indivíduo já consegue alterar os seus conceitos de referências culturais e amplia as suas habilidades para compreender os feitos no contexto cultural e incluir a sua própria definição de identidade (Iglesias, 2003, pp. 25-26).

De acordo com cada etapa, o modelo propõe competências culturais adequadas para trabalhar em cada fase e temas de aprendizagem da cultura, servindo o propósito do projeto de investigação-ação proposto, pois os descritores apresentados na Etapa II, no nível intermédio, enquadram-se na perfeição no tema do presente relatório: “Reconocer las diferencias culturales en [...] la expresión facial, los gestos [...] el tratamiento del tiempo y el espacio; Identificar conflictos interculturales típicos relacionados con una mala interpretación de la conducta no verbal; Practicar la conducta no verbal en diferentes

culturas” (Iglesias, 2003, p. 25). As competências culturais que os alunos deverão demonstrar para trabalhar neste nível são: abertura mental, conhecimento da própria cultura, flexibilidade cognitiva, respeito por outros valores e crenças, tolerância perante a ambiguidade, entre outras competências. Dada a faixa etária da turma com a qual foi levado a cabo este projeto de investigação-ação se encaixar neste perfil, este modelo serviu o objetivo apresentado na questão de investigação-ação.

Por todas as razões apontadas, um dos grandes propósitos de aplicação destas abordagens e modelo expostos é proporcionar ao aluno estratégias para que, ao mesmo tempo que participa, se possa encontrar “imerso” na cultural estrangeira observando, descrevendo, analisando, interpretando e compreendendo as diferenças e semelhanças, com o objetivo de combinar as experiências afetivas com o conhecimento cognitivo da cultura. Esta técnica permite que os alunos adquiram métodos e estratégias para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da sua competência intercultural (Oliveras, 2000, p. 39). Ainda de acordo com este autor, citando Soderberg (1995), para uma verdadeira aquisição desta competência, a mesma deve ser efetiva, apropriada, revelar um componente afetivo, o que inclui empatia, curiosidade, tolerância e flexibilidade em situações ambíguas. Por último, deverá ter um componente comunicativo, o que pressupõe uma habilidade para compreender e expressar os signos verbais e não-verbais e interpretar papéis sociais específicos de forma culturalmente aceitável. Este componente comunicativo será de extrema importância neste projeto de investigação-ação, porque se revelará crucial para a dimensão que representa a comunicação não-verbal a trabalhar em sala de aula, como uma atividade de preparação do aluno para uma situação de interação social no mundo real. É no intuito de atender a esta necessidade premente de adquirir a competência intercultural, que se torna fulcral compreender o que se entende por comunicação não-verbal no âmbito do ensino-aprendizagem de ELE e, em concreto, para este projeto de investigação-ação, que se centra na importância da comunicação não-verbal (cinésia) na aprendizagem do espanhol língua estrangeira para uma consciencialização intercultural.

3.4. - A comunicação não-verbal no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras

3.4.1. - A comunicação não-verbal

La expresión comunicación no verbal alude a todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar. Como puede apreciarse por su definición, se trata de un concepto extraordinariamente amplio, que incluye los hábitos y las costumbres culturales y los denominados sistemas de comunicación no verbal. La amplitud y complejidad del tema explican el lento desarrollo y la interdisciplinariedad que caracterizan su estudio.

(Cestero, 2006, p. 58)

Conforme referido por Cestero (2006), o conceito de comunicação não-verbal é bastante amplo e abrange todos os signos e sistemas de signos não linguísticos que comunicam ou se utilizam para comunicar. No que diz respeito à comunicação não-verbal esta começou a ser estudada, de um modo muito genérico, há já várias décadas, no âmbito de áreas tão diversas como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, entre outras, sendo a Linguística o mais recente ramo a abordar a CNV.

Um dos primeiros registos sobre a CNV é reportado por Darwin (1872, p. 2) referindo-se ao livro *Anatomy and Philosophy of Expression*, de Sir Charles Bell (1806), ao mencionar que “He may with justice be said, not only to have laid the foundations of the subject as a branch of science, but to have built up a noble structure”. Estas bases foram exploradas por Darwin no seu livro *The Expression of Emotions in man and animals* representando também ele um importante marco no desenvolvimento desta área de investigação da CNV. Segundo este autor, “Conventional expressions or gestures, acquired by the individual during early life, would probably have differed in the different races, in the same manner as their languages” (Darwin, 1872, p. 15). Não obstante, de acordo com Galhano Rodrigues (2005, p. 68), os estudos holísticos sobre a fala e sobre a “comunicação não-verbal, isto é, aqueles que consideram todo o encadeamento dos enunciados e a prosódia e todas as modalidades não-verbais no contexto interaccional, assim como os enunciados e a CNV de todos os participantes da interacção, são muito raros¹³”. O mesmo confirma Cestero (2006, p. 58), dando conta da escassa existência de investigação sobre a CNV, durante a primeira metade do século XX, apesar da obra de Sapir (1949), citada pela mesma autora, na qual se destacam os signos não-verbais na comunicação humana, tornando-se esta área de pesquisa mais frutífera a partir dos anos 50, nascendo como disciplina a par com outros ramos da Linguística.

Para além de Darwin, outro dos investigadores no âmbito da antropologia que dedicou mais de 30 anos a estudar a comunicação não-verbal, foi Hall, tendo contribuído

¹³ Texto transcrito do original ainda sem a entrada em vigência do novo Acordo Ortográfico.

largamente para o conhecimento sobre a relação existente entre a linguagem e a cultura. Algumas das suas publicações mais proeminentes são: *The silent language* (1959), *The hidden dimension* (1966), *Beyond culture* (1976), *The Dance of Life: The other Dimension of Time* (1983). Numa publicação disponível online da revista *American Anthropologist*, onde constam algumas páginas do seu livro *Adumbration as a Feature of Intercultural Communication*, Hall menciona a importância da comunicação não-verbal no processo de comunicação, referindo que:

Intuitively, the specialist in intercultural communications has known for a long time that neither of these positions is appropriate as a matter of policy. There are many times when all the good will in the world would not reach the mind of, say, a Japanese. On the other hand, knowledge of the language and culture will not enable one to “get through” to the other fellow in every instance, even if he is a member of one’s own culture. Anyone who has lived and worked abroad knows that the overseas world is full of surprises not all of them pleasant which we are often unaware. The surprises that characterize life abroad, as well as at home, are due not so much to ignorance of overt culture as to changes or shifts in the signs that we read to penetrate people façades, signs that tell us what’s going on underneath.

(Hall, 1964, p. 164)

Toda uma nova área de exploração começa a fazer parte do mundo da investigação que se cruza com outros territórios. De acordo com Cestero (2006, p. 59), a CNV inclui os hábitos e costumes culturais no sentido amplo e os denominados sistemas de comunicação não-verbal. Desta forma, é possível estabelecer, por razões fundamentalmente práticas, sem, no entanto, esquecer que se trata de elementos interrelacionados, e que existem dois tipos diferentes que constituem o que habitualmente se designa por CVN, sendo o primeiro: “Los signos y sistemas de signos culturales, es decir, el conjunto de hábitos de comportamiento y ambientales y las creencias de una comunidad que comunican, en sentido amplio y en sentido estricto”. E o segundo é representado através de “los sistemas de comunicación no verbal, esto es, el conjunto de signos que constituyen los distintos sistemas de comunicación no verbal, a saber, el sistema paralingüístico, el quinésico, el proxémico y el cronémico” (Cestero, 2006, p. 58).

De acordo com a definição sobre comunicação não-verbal extraída do *Diccionario de Términos Clave de ELE* (Instituto Cervantes, s.d., p. s.p.), atualmente as obras de Knapp e de Poyatos são consideradas como das mais influentes nesta área. Não obstante

a longevidade relacionada com o interesse pela comunicação não-verbal, esta ainda se encontra num estágio muito incipiente no que concerne à fase de identificação dos signos e sistemas não-verbais, descrição e classificação mais aprofundadas. Existem algumas denominações relativas aos elementos que compõem o sistema não-verbal, como a apresentada por Knapp (1980) que se refere ao comportamento cinésico, às características físicas, à conduta tátil, à paralinguagem, à proxémica, aos artefactos e a fatores ambientais. Outros autores agrupam os diferentes elementos do sistema em: aspeto físico, a indumentária e a cosmética; o sistema paralinguístico, referindo-se às qualidades fónicas, pausas, silêncios, que surgem ao mesmo tempo que as produções verbais; o sistema cinésico: conjunto de gestos, maneiras e posições durante a interação; a proxémica, que define a conceção, estruturação e uso do espaço e a cronémica, que sistematiza a conceção, estruturação e uso do tempo.

Ainda segundo a mesma aceção do *Diccionario de Términos Clave de ELE* (Instituto Cervantes, s.d., p. s.p.), os signos não-verbais podem comunicar de forma ativa (uma posição determinada, como por exemplo, cruzar os braços) ou de forma passiva (um perfume) e podem ser utilizados de forma consciente ou inconsciente. No caso da comunicação, intervêm os sistemas da comunicação estabelecendo-se relações de contiguidade, alternância ou superposição que resultam numa série de funções dos sistemas não-verbais. Todos os signos não-verbais podem cumprir uma ou mais das seguintes funções: substituir uma mensagem verbal, por exemplo, expressando com um movimento da mão a mesma ação relacionada com o imperativo “vem”; repetir, confirmar ou reforçar a mensagem oral, por exemplo, indicar a alguém que “vire à direita”, acompanhando a instrução com um gesto com a mão (repetição); o uso dos deícticos, “apanha esse livro”, apontando com o dedo indicador o objeto (confirmação); acompanhar a mensagem, como por exemplo, “doem-me muito as costas”, fazendo um gesto com a mão, com uma expressão de dor no rosto e a entoação adequada. Podem ainda contradizer o conteúdo léxico ou o sentido da mensagem verbal, por exemplo, estar visivelmente nervoso, mas dizer que não está nervoso; debilitar o conteúdo do enunciado. Aparecem quando queremos desacreditar a importância da mensagem, dizendo, por exemplo, “é um bom filme”, mas mostrando um sorriso de condescendência; camuflar o verdadeiro sentido da mensagem, por exemplo, ao expressar uma determinada frase: “Já te disse que não estou aborrecida!”. O sistema não-verbal pode, igualmente, regular a organização e estruturação do discurso do falante ou da conversa. Os gestos e os signos paralinguísticos

que o interlocutor utiliza para comunicar que vai terminar uma conversa ou que quer intervir durante a conversa, são um exemplo claro da função que realizam estes elementos.

Os sistemas não-verbais podem remediar as deficiências verbais para evitar vazios conversacionais ou discursivos como, por exemplo, a utilização de signos paralinguísticos utilizados para preencher o vazio provocado pela dúvida ou favorecer as conversas simultâneas. Existe uma dependência constante entre o sistema verbal e os sistemas não-verbais, chegando ao ponto de que parece ser impossível comunicar verbalmente sem produzir ao mesmo tempo um signo não-verbal, sendo que até a ausência deste também comunica.

Una de las teorías más asombrosas que han propuesto los especialistas en comunicación es la noción de que algunas veces el cuerpo se comunica por sí mismo, no sólo por la forma en que se mueve o por las posturas que adopta. También puede existir un mensaje en el aspecto del cuerpo en sí, y en la distribución de los rasgos faciales. Birdwhistell cree que el aspecto físico muchas veces concuerda con las pautas culturales.

(Davis, 1975, p. 15)

Esta afirmação de Davis vem reforçar algumas dificuldades que pode apresentar o tema da CNV, numa projeção didática, ou seja, de que forma é possível transmitir ao aluno a importância da mesma para que tenha a clara percepção do quanto tudo comunica.

Poyatos, uma referência ao nível dos estudos e publicações sobre a comunicação não-verbal, apresentou nas *VI Jornadas de Lengua y Comunicación no verbal: Estudio y enseñanza*, que decorreram na Universidade de Alcalá, em Novembro de 2015, uma comunicação intitulada: *La instrucción sobre comunicación no verbal en las enseñanzas primaria y secundaria: enriquecimiento vivencial y cívico del alumno*, disponibilizada como monografia na revista online *LinRed*, (2016), na qual esquematiza, de forma bastante clara e abrangente, como classifica o autor a comunicação não-verbal na atualidade. Apresenta ainda sugestões temáticas para alguns dos componentes indicados nessa esquematização, consideradas deveras pertinentes no âmbito do tema deste projeto. Dado que a idade dos alunos abrangidos neste projeto de investigação-ação vai ao encontro da faixa etária (dos 12 aos 17 anos) estabelecida pela definição de Poyatos (2016, p. 22), torna-se bastante assaz apresentar essa esquematização:

* Adquisición de las competencias interactivas verbales y no verbales

* Nuestros sentidos y la sinestesia: { - Audición, visión, olfacción, gusto, tacto, cinestesia
- La percepción psicosensorial sinestésica

* Paralenguaje { - Cualidades básicas de la voz: - timbre, tono, volumen, entonación, etc.
- Calificadores o tipos de voz: - susurrantes, trémula, hueca, etc.
- Diferenciadores de estados fisiológicos y emocionales { - Reír, llorar, gritar, suspirar
estornudar, hipar, eructar, bostezar
- Alternantes o cuasipalabras { - Gruñido, gemido, soplo, sorbo, 'Mm', 'Sss',
'Glu', '¡Aj!', representación en cómics

* Kinésica y rasgos faciales { - Gestos: de dedos, manos, boca, hombros, etc.
- Maneras: modo de moverse y modales sociales
- Posturas: de manos, brazos, piernas, cuerpo, ojos
- Cualidades parakinésicas: intensidad, presión, campo, velocidad
- Rasgos faciales { - Permanentes: ojos, nariz, labios, dientes, mejillas, etc.
- Cambiantes: por edad, trabajo, deporte, sufrimiento, etc.
- Dinámicos: activando los permanentes
- Artificiales: labios pintados, cintas, gafas, cosmética, piercings, etc.
- La kinésica transculturalmente (informantes)

* Comportamiento no verbal en interacción reducida { - Barrera lingüística-cultural, ceguera, sordera, carencia de miembros, parálisis, oscuridad, distancia, ruido

* Próxemica y cronémica transculturalmente

* El silencio y sus funciones { - Significar por sí mismo, realizar actividades precedentes, realzados por ciertos sonidos

* Entorno y comunicación no verbal como ciudadanos en lugares públicos { - Calle, ascensor, cafetería
- Como conductores: calle, carretera

* Los libros y la comunicación no verbal en literatura { - Interacción sensorial-intelectual con los libros
- El 'ato de lectura' y sus circunstancias
- Elementos no verbales en la literatura

* Comunicación no verbal en pintura { - Figurativa (representación y evocación)
- No figurativa (evocación)

* Comunicación no verbal en fotografía { - El álbum familiar, la fotografía artística
- Manipulación publicitaria y periodística

Pelo que se pode inferir da esquematização apresentada por Poyatos sobre a forma como classifica os diferentes componentes da comunicação não-verbal, esta abrange áreas tão diversas que abordá-las todas tornar-se-ia uma tarefa de uma magnitude impensável para os objetivos de investigação e consecução deste tema de investigação-ação. Assim sendo, neste trabalho serão referidos os quatro sistemas base da CNV, tal como menciona Cestero (2006, p. 59) que são a paralinguagem, a cinésica, a proxémica e a cronémica. Segundo a autora, a paralinguagem e a cinésica são os sistemas básicos ou primários, pela sua implicação direta em qualquer ato de comunicação humana, uma vez que entram em ação ao mesmo tempo que o sistema verbal ao se produzir qualquer enunciado. A cronémica e a proxémica são concebidos como sistemas secundários ou culturais, dado que atuam, geralmente, modificando ou reforçando o significado dos elementos dos sistemas básicos ou, independentemente, apresentando informação social ou cultural. Não obstante, segundo Poyatos (1994), citado por Betti e Vera Costa (2007, p. 366) ao ensinar uma língua estrangeira devemos ter em consideração a designada “[...] *triple estructura básica de la comunicación*”¹⁴, es decir, 'esa triple e inseparable realidad del lenguaje vivo, hablado, que existe sólo como un continuo verbal-paralingüístico-kinésico formado por sonidos y silencios y por movimientos y posiciones estáticas [...]’”.

3.4.1.1. - A cronémica

En cuanto a la *cronémica* [...], se trata de cómo conceptualizamos y utilizamos el tiempo como elemento biopsicológico y cultural que caracteriza nuestros comportamientos y actitudes, y que afecta no solo a la lengua (ej., alargamiento o acortamiento silábico, ritmo rápido o lento) y a la kinésica (i.e., duración de un gesto o postura), sino a las relaciones sociales (ej., lo que deben durar nuestras visitas, el concepto de ‘puntualidad’, ‘urgencia’, ‘mañana’, ‘dentro de un rato’, ‘enseguida’, ‘luego’, etc.).

(Poyatos, 2016, p. 31)

O tempo também comunica, se bem que de forma mais passiva, dando informação cultural, ou de forma mais ativa, modificando ou reforçando o significado dos elementos dos restantes sistemas de comunicação humana. Regra geral, segundo Cestero (2006, p. 64), podemos referirmos a três categorias dentro do estudo da cronémica: o tempo conceptual, que diz respeito a hábitos de comportamento e de crenças relacionados com

¹⁴ Transcrito em itálico tal como consta do original.

o conceito que têm do tempo as diferentes culturas, podendo incluir neste conceito a pontualidade, a falta dela, etc. O tempo social, que depende diretamente do tempo conceptual, composto pelos signos culturais que mostram a gestão do tempo nas relações sociais, a título de exemplo, os horários das refeições. Como última categoria, o tempo interativo, que diz respeito à maior ou menor duração de signos de outros sistemas de comunicação que têm valor informativo, ou porque reforçam ou alteram o significado dos seus elementos.

Em relação a esta conceitualidade de cronémica, deveremos ter em consideração o quão importante é ajudar os alunos a desenvolver as suas próprias normas sobre os conceitos de pontualidade ou outras referências temporais dentro da cultura em que estiverem inseridos ou a compreender que o conceito de tempo pode diferir da sua cultura em relação às outras culturas. A título meramente ilustrativo, a noção de “pontualidade britânica” é, conceitualmente, diferente da pontualidade portuguesa ou da espanhola.

Contudo, esta conceção de cronémica está em constante mudança, porque a realidade das tecnologias disparou o nosso próprio conceito de tempo. Tornámo-nos dependentes da rapidez e avidez provocada pela utilização massiva das tecnologias, de tal forma que esta mesma conceção de tempo pode ser constatada numa imagem que foi utilizada para trabalhar a proxémica (anexos nº 4 e 4a), a qual reflete esta mudança, ainda que de forma bastante superficial.

3.4.1.2. - A proxémica

The examples I shall use are drawn from my studies of proxemics, the human use of microspace (Hall 1963a, 1963b). There are three different types of microspace (Hall 1963a, 1963b). Fixed-featured space (including the setting); semifixed-feature space (components that are part that are part of the setting and can be moved); and dynamic space (man's informal repertoire for handling space). The desirability of choosing a proper setting for communication is so well known that there would be no need to mention it, if it were not for the fact that the choice of setting differs from culture to often for the same act.

(Hall, 1964, p. 159)

De facto, de acordo com Hall, a dinâmica do espaço é um fator de variação cultural, sendo que no processo de ensino-aprendizagem das línguas esse facto, sob o meu ponto de vista, nem sempre é tido em consideração em contexto de sala de aula. Esta variação

da distância relacionada com o comportamento das pessoas em relação ao uso que fazem do espaço, no sentido da maior ou menor distância que guardam relativamente ao seu interlocutor, pode ser considerada, em sentido cultural, como uma intrusão ou violação da territorialidade ou privacidade de espaço. Tal como refere Cestero (2006, p. 63), é importante mencionar, que a proxémica de interação é a distância que as pessoas de uma sociedade mantêm quando realizam atividades interativas ou comunicativas. Estas distancias variam transculturalmente, de tal forma, que essa mesma distancia pode comunicar muito mais do que o interlocutor pretende ou reforçar significados comunicativos verbais ou não-verbais.

Para Poyatos (2016, p. 30), a proxémica é a nossa conceptualização, estruturação e utilização do espaço que mantemos ou que nos separa das outras pessoas e dos que estão à nossa volta. Dentro deste conceito de espaço, a distância que observamos na nossa interação com as outras pessoas, inclui também o contacto físico. Desta forma, durante o processo de ensino-aprendizagem, também é importante que os alunos tenham em consideração três distâncias primordiais:

- a) distância pública: é através da qual se tende a falar em voz mais alta, ou até a gritar, e também a gesticular mais, por exemplo, na rua, num estádio, etc.;
- b) distância social: aquela que mantemos movimentando-nos, por exemplo, numa feira, num aeroporto, nas estações, em salas de espera, etc.;
- c) distância pessoal: é a que pode revelar mais as diferenças transculturais. As distâncias já são consideradas mais ou menos invasoras do nosso espaço, de acordo com a cultura em que estamos inseridos.

Hall, citado por Davis (1975, p. 34), considera que “[...] el ser humano no solamente tiene un sentimiento muy arraigado en cuanto al espacio que necesita, sino que posee una necesidad real y biológica de él”. Refere Davis que o próprio espaço comunica. Ainda de acordo com Poyatos (2016, p. 30), a proxémica está diretamente relacionada com “el uso lingüístico, incluso con las diferencias entre hablas regionales. Por eso en Andalucía occidental vemos cómo muchos hombres, al saludarse afectuosamente, se den o no la mano antes, se tocan o palmean mutuamente en el costado”.

Por todas estas razões apontadas, tornou-se fundamental incluir durante a implementação da CNV em contexto de aula, uma atividade que transmitisse aos alunos esta área da CNV, a proxémica. A descrição de como foi didatizada, pode ser consultada no Capítulo 4, mais concretamente, no subcapítulo 4.3.1.1.2 - “A exploração da comunicação não-verbal (proxémica) através de imagens humorísticas”.

3.4.1.3. - A paralinguagem

Relativamente à paralinguagem, esta é composta pelas qualidades e modificadores fónicos, pelos indicadores sonoros de reações fisiológicas e emocionais, os elementos quase-léxicos, as pausas e os silêncios, que a partir do seu significado e de algum dos seus componentes inferenciais comunicam ou matizam o sentido dos enunciados verbais. No caso das qualidades físicas do som, fazem parte o tom, o timbre, a quantidade e a intensidade. Em relação aos modificadores fónicos ou tipos de voz, podem acrescentar durante a expressão oral componentes inferenciais, que convencionalmente, determinam a informação que se deseja matizar, o conteúdo ou o sentido de um enunciado ou do ato de comunicação. Em relação às reações fisiológicas ou emocionais, como o riso, o suspiro, o grito, etc., produzem sons que contêm certos componentes inferenciais comunicativos que podem variar de cultura para cultura. São signos sonoros, emitidos consciente ou inconscientemente, e que têm um elevado rendimento funcional (Cestero, 2006, p. 60).

Da mesma forma que aprendemos novas palavras da nossa língua, desde pequenos vamos formando uma espécie de vocabulário com muitos sons independentes das palavras, mas que são como palavras. Esses elementos quase-léxicos são vocalizações e consonantizações convencionais, de escasso conteúdo léxico, mas com enorme valor funcional. Fazem parte deste tipo de signos a grande maioria das interjeições, onomatopeias, entre outras palavras que representam sons. Apesar de que alguns não tenham uma grafia estabelecida, utilizam-se convencionalmente com um valor comunicativo similar a determinados signos linguísticos ou cinésicos, sendo mais conhecidos como “alternantes paralinguísticos”, tal como os intitulou Poyatos, em 1994, citado por Cestero (2006, p. 60). Apesar da sua utilidade na comunicação, devido à dificuldade de identificação e transcrição, ainda não existem inventários completos e detalhados, sendo que ao classificá-los, se deveria atender, por um lado, à forma dos signos e, por outra, ao seu significado.

De acordo com o seu significado na comunicação, conforme indica Cestero (2006, p. 61), os “alternantes paralinguísticos”, podem ser classificados como:

- a) reguladores interativos: “*Hm* o *Aha* de apoyo, [...] *Chss* de llamada de atención, etc.”;
- b) referenciais, bem descritivos, como “*UuUu* o *UfF* para indicar lejanía [...] o bien imitativos como, *Mua-Mua* para besar o *Guau-guau* para el ladrido del perro”¹⁵, sendo que, neste caso, o contraste entre as duas línguas torna-se bastante pertinente, porque estes

¹⁵ As palavras em itálico foram transcritas tal como constam no original.

sons onomatopéicos são representados de forma diferente em português. Por exemplo, para representar o som de beijar utilizamos “Chuac Chuac” e para o ladrar do cão “Au-Au”. Por este motivo, uma das atividades introduzidas em contexto de sala de aula, durante a qual foi explorada a paralinguagem, serviu para demonstrar ao aluno estas pequenas diferenças ao nível da sua representação gráfica e que pode ser consultada no Capítulo 4, no subcapítulo 4.3.1.1.1. - “A exploração da comunicação não-verbal (paralinguagem) através da tira cómica”.

c) expressivos: “*Aahhh* o *HJmm* para mostrar bienestar físico o anímico, *Brr* para expresar impaciencia o nerviosismo...”¹⁶;

d) por último, mas não menos importante, é relevante referir que a própria ausência de som também comunica.

Relativamente às pausas, têm como função primordial regular a alternância da fala, indicando o final de cada deixa e o possível início de outra. Os silêncios, por outro lado, “poco frecuentes en español, pueden ser confirmadores de enunciados previos o venir motivados por un fallo en los mecanismos interactivos tales como el de cambio de hablante, el de corrección y el de respuesta a pregunta [...]” (Cestero, 2006, p. 61).

3.4.1.4. - A cinésica

De acordo com a definição dada pela *Infopédia* (Infopédia - Dicionários Porto Editora, s.d., p. s.p.), a cinésica é a “disciplina que estuda o significado expressivo dos gestos e dos movimentos corporais que acompanham os atos linguísticos (posturas, expressões faciais, etc.); estudo da linguagem corporal”. Esta definição bastante lata, não demonstra a enorme abrangência da cinésica, tal como afirma Davis (1975, p. 30): “Es una antigua broma decir que 'Fulano quedaría mudo si se le ataran las manos'. Sin embargo, es cierto que todos estaríamos bastante incómodos si nos forzaran a no realizar los pequeños movimientos con que acompañamos e ilustramos nuestras palabras”. Ainda de acordo com o mesmo autor, a maioria das pessoas são conscientes dos movimentos das mãos, mas ignoram-nos, regra geral, dando como garantido que se trata simplesmente de gestos, contudo, os gestos também comunicam.

Relativamente aos gestos, há registo de estudos que remontam aos anos 40, como é o caso do realizado por Efron, citado por Davis (1975, p. 31), que pretendia desmentir as afirmações dos cientistas nazis que referiam que os gestos se herdavam através da raça.

¹⁶ As palavras em itálico foram transcritas tal como constam no original.

O seu livro *Gesture and Environment* representa um marco nesta área da investigação. Contudo, o interesse sobre a CNV ganhou mais força na década de cinquenta, graças a alguns antropólogos como, por exemplo, Birdwhistell. Segundo o qual,

It has been generally agreed that “gestures”, i.e., conventionalized motor symbols, are learned. (I say “generally agreed”, for there are scholars who would assign many of these to some kind of universal symbolism which emerge from “basic needs.”) That there is an infinitive number of other motor patterns which are socially learned and have social meaning is not so generally accepted. A few of these are regarded as “expressive gestures” and as relatable only to the experience of the particular individuals; most are simply ignored or assumed to be “natural”. It is the experience of the research upon which this paper is based that such a priori judgments are often fallacious.¹⁷

(1952, p. 6)

Segundo as palavras de Harold e Tobin, (s.d., p. s.p.), Birdwhistell foi o antropologista fundador da “*kinesics*, the study of human movement as culturally patterned visual communication. He coined the term from *kinesis*, Greek for movement, as a positive alternative to 'non-verbal communication' as the field was more usually known”¹⁸. Ainda referindo-se a Birdwhistell, “kinetic communication occurs in learned patterns that form systems related to and varying as much as the patterns of spoken language. He also maintained that kinetic communication conveys 65 to 70 percent of the information in a conversational interaction”. Segundo as próprias palavras de Birdwhistell (1952, p. 3):

the Kinesis has been chosen to cover the multilevel approach (physical, physiological, psychological, and cultural) to such phenomena. [...] The study of kinesics may be divided into three major categories:

1. pre-kinesics, which deals with general physiological bases for the systematic study of body-motion.
2. micro-kinesics, which deals with the isolation of kines (last particles of abstractable body motion [...] which aims at the abstraction of kines into manageable morphological classes.
3. social Kinesics, which relates to the functioning of motion as related to social performance. Social performance here relates to the communication aspects of social

¹⁷ Transcrito conforme o original.

¹⁸ As palavras em itálico e entre aspas foram transcritas tal como constam no original.

interaction whether such behavior involves integrational or new informational performance.¹⁹

Para Cestero (2006, pp. 61-62), o sistema cinésico é constituído pelos movimentos e posturas corporais que comunicam ou matizam os significados verbais, estando incluídos, aspetos tão relevantes como o olhar ou o contacto corporal. Regra geral, existem três categorias básicas de signos cinésicos: os gestos ou movimentos faciais e corporais; as maneiras ou formas convencionais de realizar as ações ou os movimentos; as posições estáticas comunicativas, resultantes ou não da realização de certos movimentos. Apesar de que existe uma relação de interdependência entre as três categorias, a realidade é que para descrever um gesto é necessário mencionar a forma de realizá-lo e a posição que adotam os órgãos envolvidos. Não obstante, os estudos têm-se centrado mais no próprio gesto.

Ainda de acordo com Cestero (2006, p. 62), os gestos são movimentos “psicomusculares” com valor comunicativo. A variedade dos movimentos que o corpo pode executar é enorme, ainda assim é possível simplificar e distinguir dois tipos de gestos básicos que geralmente estão interrelacionados:

- a) gestos faciais, realizados, fundamentalmente, com os olhos, as sobrancelhas, o sobrolho, a testa, as maçãs do rosto, o nariz, os lábios, a boca e o queixo;
- b) gestos corporais, efetuados com a cabeça, os ombros, os braços, as mãos, os dedos, as ancas, as pernas e os pés. A linguagem corporal foi um dos aspetos trabalhados em contexto de sala de aula e que pode ser consultada neste relatório, no capítulo 4, mais especificamente, no subcapítulo 4.3.1.1.3. - “A exploração da comunicação não-verbal (linguagem corporal) através de fotografias”.

É difícil encontrar gestos produzidos por um só órgão, o habitual é o funcionamento, em combinação “y coestructuración, varios órganos a la vez; así, por ejemplo, cuando hacemos un saludo manual, a la vez que levantamos el brazo y agitamos la mano, elevamos, aunque sea ligeramente, las cejas, arrugamos la frente y esbozamos una sonrisa” (Cestero, 2006, p. 62). Já para Davis (1975, p. 13) os gestos “[...] son como las raíces en el lenguaje [...] el movimiento del cuerpo también se parece al lenguaje en algunas cosas, y puede ser analizado por un sistema similar al que utilizan los lingüistas para estudiar la lengua”.

Segundo Galhano Rodrigues (2005, p. 66) os gestos, independentemente das funções

¹⁹ Sublinhado no original.

que possam desempenhar, “apresentam propriedades formais que, por si só, podem sugerir, de um modo mais ou menos explícito, certas características semânticas de objectos ou outras instâncias concretas, de movimentos e acções, de ideias abstractas e de localizações no espaço”²⁰.

Por todas as razões mencionadas, a seleção da cinésica foi um dos aspetos que mereceu maior destaque neste projeto de investigação-ação, conforme é possível constatar no capítulo 4, mais especificamente, nos subcapítulos: 4.3.1.1.4 - “A exploração da comunicação não-verbal (cinésica) através de 'emoticonos'”; 4.3.1.1.5. - “A exploração da comunicação não-verbal (cinésica) através da aplicação *Whatsapp*” e 4.3.1.1.6. - “A exploração da comunicação não-verbal (cinésica) através da gramática”.

3.4.1.4.1. - Classificação dos gestos

Após a breve exposição apresentada anteriormente sobre o que os vários autores referem sobre a cinésica, é relevante verificar de que forma é que os gestos podem ser classificados. De acordo com a denominação apresentada por Ekman e Friesen (1969), citada por Betti e Vera Costa (2007, pp. 366-367), a distinção das diferentes categorias dos gestos faz-se de acordo com as suas funções comunicativas, referindo, no entanto, que é muito difícil encontrar um gesto totalmente puro, ou seja, que a fronteira entre as diversas classes é muito ténue. Estes autores denominam, ainda assim, os gestos da seguinte forma:

- 1) emblemas (por exemplo: cumprimentar com a mão). São gestos adquiridos numa determinada cultura dotados de um significado preciso e socialmente partilhado, o que possibilita o seu ensino e aprendizagem por imitação;
- 2) ilustradores (por exemplo: reproduzir com as mãos a forma do objeto sobre o qual se está a falar). Gestos que acompanham o discurso, enfatizando ou ilustrando o elemento verbal; podem repetir, substituir, contradizer ou aumentar a informação dada verbalmente;
- 3) indicadores de ânimo: mais do que os gestos com as mãos, são as expressões faciais que expressam emoções primárias e podem reforçar o discurso verbal, repeti-lo ou contradizê-lo. De acordo com Ekman (1982), todas as emoções fundamentais do homem apresentam-se através da mímica facial de forma completamente reconhecível;
- 4) reguladores: são gestos que permitem regular a interação entre os interlocutores.

²⁰ Texto transcrito do original ainda sem a entrada em vigência do novo Acordo Ortográfico.

Referem-se aos movimentos da cabeça, expressões do rosto, olhar, alterações de postura... Servem para manter a conversa, regular as intervenções dos participantes e controlar os turnos da fala, (sinais de atenção ou de *feedback*);

- 5) adaptadores: são geralmente inconscientes e aprendem-se durante a infância para satisfazer necessidades ou manter contactos interpessoais. Trata-se de adaptações aprendidas da conduta que se fazem de forma sistemática e não intencionada, como resposta a situações cotidianas. De acordo com o que sugere McNeill (1992), “es equivocado pensar en el componente gestual como un canal expresivo independiente del verbal y, por tanto, ambos canales no se pueden analizar de forma separada [...]. Habremos de considerar el componente gestual, el paralingüístico y, por supuesto, el verbal”.

Em 1985, Wundt, citado por Ueda (1998, p. 4), propôs outro modelo para classificar os gestos comunicativos:

- 1) gestos indicadores: são mais primitivos e utilizam-se para indicar objetos dentro do campo de visão ou para chamar a atenção;
- 2) gestos descritivos: “uno *describe* la 'casa' con ademán que representa el tejado y la pared en el aire (gesto imitativo), o el 'hombre' con el ademán de (gesto caracterizante)”²¹;
- 3) gestos simbólicos: “uno puede representar la 'ira' con los <índice de ambas manos levantados en la cabeza>”²²;

Entre as várias formas de organizar os gestos, Galhano Rodrigues (2005, pp. 69-71), refere a de McNeill, que cataloga os gestos de acordo com a seguinte tipologia:

- 1) gestos icónicos: têm uma relação formal com o conteúdo semântico da fala. São símbolos que exibem significados de objetos e ações. Coexistem com as palavras, mas são qualitativamente diferentes em relação à expressão do espaço, movimento e forma;
- 2) gestos metafóricos: são o reflexo de uma abstração. Criam uma correlação entre ideias abstratas e os objetos do concreto;
- 3) gestos batuta: o seu valor semântico reside em indexar a palavra ou frase que acompanham pelo seu conteúdo pragmático (e não pelo semântico);
- 4) gestos díticos: indicam objetos e eventos do mundo concreto ou fictício. São tipicamente realizados pela mão, com o dedo indicador esticado, embora também possam ser efetuados por qualquer outra parte do corpo.

²¹ Transcrito tal como constam no original.

²² Transcrito tal como constam no original.

Por sua vez, de acordo com Ueda (1998, p. 8), os gestos podem ser categorizados da seguinte forma:

- 1) gestos espontâneos: os executantes de estes gestos realizam-nos de forma quase inconsciente e não implicam arbitrariedade, de forma que são comuns em sociedades linguísticas diferentes;
- 2) gestos imediatos: incluem os gestos indicadores e os descritivos (Wundt). Destacam-se pela sua imediatez entre o gesto e a mensagem. Observa-se uma clara intenção de comunicação e não permitem ambiguidade entre eles e a mensagem;
- 3) gestos habituais: a relação entre a ação e a mensagem é bastante arbitrária e há diferenças consideráveis entre as diversas culturas linguísticas. Dentro de uma determinada comunidade linguística são norma gestual e quem os realiza nem se dá conta habitualmente;
- 4) gestos simbólicos: são próprios de uma cultura linguística. A relação entre o gesto e o significado é arbitrária e obedece à norma da sociedade. Isto não se torna impedimento para que existam gestos comuns em sociedades diferentes, mas também não significa que sejam gestos que representem um comportamento universal humano de uma forma geral. “Habría que destacar los 'calcos' gestuales de la expresión lingüística: por ejemplo, los españoles emplean una palabra '¡ojo!' para llamar la atención y al mismo tiempo se tocan el ojo con el dedo índice [...]”²³.

Tornou-se relevante apresentar estas diversas formas de classificações dos gestos para que se pudesse compreender a complexidade e abrangência desta área temática. Não obstante, por esta mesma razão, atendendo aos objetivos concretos deste relatório e porque em termos didáticos, como se pode constatar pela variedade das categorizações apresentadas, entre outras existentes, as mesmas não foram contempladas nas atividades e recursos implementados durante este projeto de investigação-ação, pelo facto de não serem pertinentes para responder à pergunta inicial deste relatório que é: “Qual a importância da comunicação não-verbal (cinésica) no processo de ensino-aprendizagem do espanhol língua estrangeira para uma consciencialização intercultural?”.

²³ Transcrito tal como constam no original.

3.5. - A importância da comunicação não-verbal no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

El elemento no verbal resulta imprescindible en todo acto comunicativo del ser humano. Junto al lenguaje verbal, recurrimos a una serie de elementos y herramientas no verbales que completan nuestro mensaje. Por lo que, al aprender una LE, debemos también aprender estos mecanismos no verbales para saber interpretarlos y utilizarlos correctamente. En el campo de la enseñanza de E/LE, el lenguaje no verbal, cobra, entonces, un papel primordial.

(Ciarra, 2010, p. 3)

Tradicionalmente, a Linguística marginalizou o estudo dos componentes que não se consideravam estritamente linguísticos, com o objetivo de aperfeiçoar uma linguística imanente. Ainda assim, a partir das últimas décadas tem-se assistido a uma abertura desta disciplina a outros elementos outrora rejeitados, como é o caso da comunicação não-verbal. Esta área estudada desde há bastante tempo por investigadores de outros campos, só nos últimos anos é que tem recebido atenção no âmbito do ensino das línguas estrangeiras (Cabañaz, 2005, p. 226). A falta de interesse por um aspeto tão crucial na comunicação, pode dever-se à pouca importância que se lhe atribuiu no processo de ensino das línguas estrangeiras à prática da competência oral. O ensino das línguas era concebido desde um ponto de vista mais tradicional, como sendo uma prática da língua escrita, influenciada, talvez, pela linguística, pelo seu apego também à palavra escrita. Ainda que esta situação possa parecer paradoxal, não nos podemos esquecer de que a “comunicación no verbal tiene lugar fundamentalmente en la práctica oral de la lengua, en la que nos comunicamos mediante miradas, gestos, posturas... cuando nos encontramos cara a cara con nuestro interlocutor, algo que no sucede, obviamente, al leer un texto” (Cabañaz, 2005, p. 227).

Ultrapassado este apego à escrita, nos currículos de ensino de línguas estrangeiras e de segundas línguas tem-se vindo a dar maior ênfase à componente oral da comunicação. É graças a esse foco de atenção que atualmente esta questão tem vindo a ser alvo de investigação e têm sido dados passos sólidos na sua construção. Por essa razão, tal como aponta o *Diccionario de Términos Clave de ELE* (Instituto Cervantes, s.d., p. s.p.):

Todo profesor de lengua extranjera debe enseñar a sus estudiantes los componentes de la comunicación no verbal y las relaciones que se establecen entre los dos sistemas de

comunicación. Sobre decir que estos comportamientos varían de una cultura a otra y es imprescindible reconocer estos mecanismos para poder establecer una comunicación fluida con los participantes de la interacción.

É evidente que importa referir, tal como indica o próprio dicionário, que é fundamental integrar nas aulas de língua estrangeira os componentes da comunicação não-verbal. Contudo, surgem questões muito pertinentes no que diz respeito a esta questão. Atendendo à enorme variedade de signos não-verbais, e dependendo sob que perspectiva a CNV é abordada em contexto de sala de aula, a tarefa de ensinar tudo o que esta área abrange seria uma empreitada de enorme complexidade. Por esta razão, é natural que seja necessário fazer uma seleção de alguns elementos cujo ensino possa ser considerado essencial, no sentido de evitar os mal-entendidos culturais, e, por isso, é importante ter em consideração as necessidades mais prementes dos alunos. Outra das questões que surge relacionada com o ensino da comunicação não-verbal, é o próprio professor ter conhecimentos sobre os mesmos. Atendendo a que muitos dos gestos que utilizamos, fazemo-los de forma inconsciente, também não é possível ensinar os alunos a integrar todos os gestos na língua estrangeira, da mesma forma que não é possível que os alunos aprendam todos os outros conteúdos que fazem parte da aprendizagem de uma língua estrangeira. Daí que este projeto de investigação tenha como objetivo primordial, acima de tudo, passar a mensagem ao aluno de que a CNV faz parte comunicação e que deverá estar atento para esta realidade de forma a evitar os choques culturais, pelo simples facto de que sem esta componente não-verbal é possível que o aluno não consiga comunicar de forma efetiva, por desconhecer que a aprendizagem da língua estrangeira requiere muito mais do que a simples competência linguística. Também é essencial reconhecer que os aspetos emocionais decorrentes do contacto com a cultura estrangeira desempenham um papel fulcral, tal como descrito por Schumann, citado por Oliveras (2000, p. 34) para evitar choques linguísticos, “con sentimientos frustrantes por falta de competencia en la lengua extranjera”, choques culturais, “por el hecho de que no le funcionan las estrategias usuales, que usa en su propia lengua, para resolver problemas”.

4. Capítulo IV - Os ciclos de investigação

4.1. - Os ciclos de investigação e a comunicação não-verbal - Duração e consecução prática

Para determinar que áreas da comunicação não-verbal iriam ser ensinadas, foi necessário partir de uma série de critérios prévios para a sua seleção, como por exemplo, o nível dos alunos, qual o objetivo ao ensinar os elementos selecionados, e principalmente, se o que foi ensinado de alguma forma lhes forneceu alguns recursos com a finalidade de trabalhar a consciencialização intercultural. Deste modo, foi fundamental que as atividades e recursos utilizados envolvessem o aluno e que as aprendizagens realizadas pudessem ser aplicadas didaticamente dentro do contexto de sala de aula. Como assinalou Cestero em 1999^a, citada por Cabañaz (2005, p. 231):

[...] esta enseñanza debe llevarse a cabo no tanto de manera aislada mediante la exposición de los contenidos por parte del profesor, sino, más bien, aprovechando las funciones comunicativas y sociales que se van a enseñar-aprender en el aula para integrar en ellas los signos no verbales que las acompañan. De esta manera, el alumno podrá percibir en qué contexto se usa cada signo y podrá integrarlo en su discurso. No hay que olvidar que estos signos suelen utilizarse en las conversaciones orales con un determinado propósito, ya sea acompañando a las emisiones verbales, sustituyéndolas, enfatizándolas, contradiciéndolas, etc. Por tanto, independientemente de cuál sea su función, aparecen siempre contextualizados en el marco de una interacción comunicativa.

Para a consecução prática das atividades desenvolvidas, os alunos realizaram numa primeira fase alguns exercícios de descoberta e de contacto com a comunicação não-verbal de uma forma muito abrangente, tendo como objetivo primordial a transmissão da importância deste conteúdo no ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Para atingir esses propósitos, o primeiro ciclo foi implementado através da Unidade Didática 1, com a duração de três blocos de noventa minutos cada, sob a designação “Atrapados en la red”, durante os quais alguns dos exercícios trabalhados incluíram a CNV.

Para obter *feedback* sobre os resultados dos exercícios implementados na primeira unidade didática, foi aplicado um questionário com o intuito de verificar quais das atividades foram consideradas mais apelativas e motivadoras e quais as que contribuíram

para a aprendizagem da língua espanhola, de acordo com a perspectiva dos alunos. Os exercícios efetuados também foram alvo de observação direta da professora e de registo no seu diário docente de reflexão para posterior cruzamento com os dados recolhidos através do inquérito realizado junto dos alunos.

No segundo ciclo, os alunos foram confrontados com a CNV de forma mais concreta e focada, sobretudo, ao nível da cinésica, tendo a mesma sido abordada na Unidade Didática 2 e implementada num bloco de noventa minutos, dos três que compunham a unidade. A opção pela concretização num bloco só, foi a de trabalhar com alguma consistência seis gestos específicos da C2. A unidade tinha a designação “Viajar”, o que permitiu conciliar a temática desenvolvida, com a necessidade de incluir os gestos, de forma a consciencializar o aluno para a interculturalidade durante a aprendizagem de uma língua estrangeira, tal como já foi demonstrado ser pertinente através do enquadramento teórico apresentado no capítulo 3 deste projeto de investigação-ação.

4.2. - Estratégias e recursos utilizados para implementar a comunicação não-verbal em sala de aula

4.2.1. - Tipologia de atividades

De acordo com as quatro etapas propostas para a aquisição da competência sociocultural propostas por López, citadas por Barros, López e Morales (2003, p. 169), descritas no capítulo 3, em concreto, no subcapítulo 3.2. “Da competência comunicativa à competência sociocultural” deste relatório, estas podem desenvolver-se através de alguns tipos de atividades enquadradas conforme a etapa pretendida. Das atividades propostas por López, citadas pelos referidos autores (2003, pp. 170-171), foram adaptadas as consideradas adequadas para o projeto de investigação-ação, de entre as a seguir discriminadas:

Etapa de perceção inicial:

- 1) atividades de observação direta e indireta: podem ser utilizadas fotografias, imagens, etc. “La finalidad de este tipo de actividades es determinar las diferentes concepciones que poseen los estudiantes antes y después de instalarse en la C2”.
- 2) atividades de pressuposição. Estão intimamente relacionadas com as atividades de observação e com o mundo das relações sociais. Normalmente revelam conceitos incorretos devido a uma interpretação inadequada de certos comportamentos culturais.

Etapa de generalização:

- 1) atividades baseadas em estereótipos. O objetivo consiste em eliminar, antes de mais, as falsas imagens. “A esto se suman también los resultados del trabajo con estereotipos culturales, puesto que éstos²⁴ deben enfocarse potenciando su lado positivo”;
- 2) atividades de comparação e contraste. Bastante úteis para exteriorizar o que é igual, parecido ou diferente na C1 (neste caso a cultura portuguesa) e na C2. São atividades de elevado rendimento didático, contudo, ao trabalhar com comparações é preciso atuar com muita precaução por duas razões fundamentais: “en primer lugar, por el resultado de la comparación directa (exageración o caricaturización de la sociedad) y en segundo término, por la aparición de visiones subjetivas de las sociedades que se comparan”.

Na etapa de reflexão, produzem-se reformulações dos esquemas iniciais, que se podem por em prática através das seguintes atividades:

- 1) atividades de situação: consiste na interpretação de determinados papéis sociais observados, podendo ser postos em prática através de representações ou exercícios de dramatização;
- 2) atividades de crítica construtiva: utilizam-se como instrumento de recapitulação de aspetos negativos que tenham sido revelados na etapa de perceção inicial. O formato destas atividades pode ser de simulação do problema ou de debate, entre outros.

Na etapa de conceptualização são propostas atividades que sirvam para compreender o funcionamento global da C2, tais como:

- 1) atividades de contexto em direto: pretende-se alcançar uma alteração do código comunicativo e cultural. “Tal vez sean las prácticas que mejor se puedan extrapolar fuera del aula; para ello es necesario que los alumnos reciban instrucción sobre cómo [...] o con los amigos, en el bar o en un acontecimiento social, o en los establecimientos comerciales”;
- 2) atividades de informação: são as mais utilizadas pelos docentes, através da investigação e apresentação de monografias. No caso dos alunos, estes necessitarão da orientação do docente e devem ter um conhecimento médio-alto da língua.

4.3. - Ciclo um

Para recolha de dados durante este ciclo, optei pela observação direta, uma das formas

²⁴ Transcrito conforme o original.

de obter informação bastante usual no ensino, já que estamos a vivenciar diretamente o processo durante o qual também desempenhamos um papel fundamental. As observações diretas que fazemos e os registos posteriores no diário de reflexão são elementos cruciais, uma vez que nos permitem organizar elementos para análise subsequente. Segundo Gutiérrez (2008, p. 338),

El uso de los diarios en clase de E/LE es un recurso utilizado para recoger las incidencias que ocurren durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (los sentimientos, emociones, participación de los alumnos y docentes, reflexiones, frustraciones, preocupaciones, interpretaciones, avances y dificultades en el alcance de las competencias, entre otras cosas), por lo tanto puede servir como herramienta en una investigación o bien funcionar a nivel personal como instrumento de reflexión y autoformación.

E, de facto, sendo uma ferramenta fundamental durante o processo de investigação, serve como apoio a outros métodos igualmente importantes para recolher informação sobre as atividades e recursos implementados e para analisar os resultados provenientes dessa mesma observação registada em diário.

4.3.1. - Atividades e recursos implementados

Es evidente que pensar hoy en día en lo que supone el conocimiento, su creación y gestión implica ser conscientes de lo mucho que ha cambiado a este respecto. Hasta hace relativamente poco tiempo (menos de un siglo), la información se encontraba almacenada en fuentes escasas -libros casi siempre-, que a la vez eran de acceso restringido. El conocimiento era creado en entornos cerrados, habitualmente aislados, y que comunicaban al mundo sus hallazgos por medio de esas fuentes restringidas en las cuales se volcaba el conocimiento. Así, sobre la base de esas fuentes y desde las instituciones educativas, se *transfería* a los ciudadanos -potenciales trabajadores- para su utilización. Esa transferencia era crítica. Vivíamos en un mundo en el que la creación del conocimiento se hacía en soledad, y se explotaba en multitud.

(Castañeda, 2012, p. 118)

Mas atualmente, segundo a mesma autora, (2012, p. 118), o conhecimento move-se de forma diferente. A chegada e a proliferação dos meios de comunicação que favorecem a comunicação entre as pessoas e as suas ideias de forma permanente, transformou esta

realidade de forma radical nos últimos tempos. A informação circula de forma massiva por canais abertos e sempre à disposição do grande público. As pessoas são potenciais criadoras de conhecimento a partir da informação de que dispõem através desses meios tecnológicos, partilham-no e recriam-no com outro, criando paulatinamente novo conhecimento que se movimenta de forma incessante. Esta é a sociedade da informação e da comunicação, onde as pessoas estão ligadas e tecem uma teia de relações que facilitam o acesso a uma série de recursos que condicionam de forma permanente a nossa existência, “[...] una maraña que, teñida por ellos y sus personalidades, nos sirve además de tamiz a través del cual mirar el mundo, condicionando en muchas ocasiones la forma en la que lo percibimos, actuamos en él, así como las oportunidades que ese mismo mundo nos abre y nos cierra” (Castañeda, 2012, p. 119).

E são essas oportunidades abrangidas pela teia tecnológica que tornam a sociedade atual um complexo sistema no qual a educação desempenha um papel relevante na consecução de um equilíbrio entre aquilo que é a nova geração digital e o próprio sistema educativo. Por esta razão, o tema abordado na primeira unidade didática deste projeto de investigação foi trabalhado sob a designação de “Atrapados en la red”. Com base nesta realidade, imbuída no espírito criativo de ser professora, desenhei e concebi materiais e aulas, procurando motivar os alunos para a aprendizagem da língua estrangeira. Tentei implementar, de forma bastante dinâmica, uma série de atividades relacionadas com a comunicação não-verbal, inerentes ao ato da comunicação do ser humano, e que, no caso do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, deverá ter a mesma importância que a gramática, o léxico, etc. Neste âmbito, os recursos que desenvolvi foram a base para começar a explorar a CVN em contexto de sala de aula, remetendo para a sua representação icónica, muito em voga e presente na nossa realidade do dia a dia, ainda que muitas pessoas não tenham essa perceção, conforme será descrito no subcapítulo 4.3.1.1.4 - “A exploração da comunicação não-verbal (cinésica) através de 'emoticonos’”.

A primeira unidade serviu para inserir a CNV, se bem que de forma superficial. Esta primeira abordagem teve como objetivo chamar a atenção para esta componente da comunicação, de forma a que os alunos tivessem a noção da sua existência e percebessem que faz parte intrínseca da mesma. De acordo com os resultados obtidos no questionário dirigido aos alunos para obter informação sobre “Qual ou quais dos seguintes elementos da comunicação não-verbal considera mais importante(s) trabalhar na aula de língua estrangeira? (Pode assinalar mais do que uma resposta), 77,8% dos alunos consideraram “todos” os elementos importantes de entre os que foram indicados no questionário,

nomeadamente, a cinésica, a proxémica, a cronémica e a paralinguagem. Por esta razão, na Unidade Didática 1, “Atrapados en la red”, foram implementadas algumas atividades relacionadas com estes componentes da CVN, para colocar em prática o referido contacto global com esta área da comunicação.

4.3.1.1. - Atividades de observação - Unidade Didática 1 “Atrapados en la red”

4.3.1.1.1. - A exploração da comunicação não-verbal (paralinguagem) através da tira cómica

O professor de ELE que pretenda contribuir para desenvolver nos seus alunos uma competência comunicativa intercultural não lhe basta simplesmente ensiná-la, deve é ensinar a observar, ou seja, tornar o aluno consciente dos problemas de comunicação intercultural. (Betti & Vera Costa, 2007, p. 372). A primeira abordagem, no que diz respeito à comunicação-não verbal nesta unidade, foi introduzida recorrendo a uma tira cómica de um cartoonista bastante conceituado do mundo hispânico, Cristian Dzwonik (mais conhecido por Nik), o criador do célebre Gaturro. A utilização do humor, aliado a um tema que é do agrado dos alunos, as redes sociais, suscitou bastante interesse. Esta atividade foi realizada para introduzir o tema da unidade didática e promover ao mesmo tempo produção oral, através de perguntas muito específicas direcionadas sobre as emoções e gestos representados em cada uma das vinhetas da tira cómica (anexo n.º 1a), expressos através dos diferentes elementos presentes da CNV. As vinhetas estavam cobertas e foram sendo desvendadas, gradualmente, (anexo n.º 1) de forma a que os alunos não pudessem ver de imediato o que se passava na vinheta seguinte, pondo em prática a sugestão de Woodward (2002, p. 75): “No obstante, en otros momentos puede resultar más productivo no mostrar en seguida el material. [...] Al no revelar el estímulo entero inmediatamente, los estudiantes aprenderán a partir de la predicción y la especulación, estableciendo correspondencias, clasificando y reordenando”. Logo na primeira vinheta os alunos identificaram-se de imediato com a situação do Gaturro à procura de algo. Os alunos demonstraram literalmente estar a viver a mesma situação do gato se lhes acontecesse o mesmo, caso não encontrassem o telemóvel, não saberiam o que fazer. Esta vinheta com o gato à procura do telemóvel serviu de motivação para o desenrolar de toda a atividade. A concentração e entusiasmo dos alunos manteve-se à medida que cada

vinheta ia sendo revelada. A associação da comunicação verbal e não-verbal foi efetuada de forma eficaz através da tira cómica, demonstrando a correlação existente entre as duas.

Nesta tira cómica aparecem, igualmente, alguns símbolos que também serviram para fazer o elo de ligação entre a CV e a CNV. Um dos símbolos representados numa das vinhetas era uma nota musical, a qual os alunos associaram rapidamente ao toque do telemóvel. A “nota musical” serviu igualmente para introduzir algum léxico na língua espanhola. Aliar a comunicação não-verbal e verbal através da tira cómica revelou ser uma atividade bastante apelativa, conforme constatei através da observação direta e registo posterior no meu diário de reflexões. Na vinheta seguinte aparece uma onomatopeia, que, conforme definido por Poyatos (2016), é designada de “alternante o cuasipalabra”, e é inserida na paralinguagem, um termo cuja explicação se encontra neste relatório, no capítulo 3, subcapítulo 3.4.1.3. “A paralinguagem”. Esta onomatopeia serviu para chamar a atenção dos alunos sobre as diferenças existentes no que concerne à forma gráfica como as mesmas são apresentadas na língua materna (daqui em diante designada de L1) e na língua estrangeira (doravante referida como L2). Neste caso concreto, a onomatopeia comparada foi o toque do telemóvel, representado graficamente por “PiriPiriPiri”. Em português o som onomatopeico que habitualmente se utiliza para representar um telefone analógico é “TrimTrim”. Conforme já mencionado neste relatório, apesar de alguns sons não terem uma grafia estabelecida, utilizam-se convencionalmente com um valor comunicativo similar a determinados signos linguísticos ou cinésicos. Sendo que, apesar das diferenças existentes entre as duas línguas, os alunos não tiveram dificuldade em compreender que a onomatopeia se referia a um telemóvel, contudo, ficaram atentos para esta diferença linguística e cultural existente entre a C1 e a C2, conforme registei no meu diário docente.

Na vinheta seguinte da mesma tira cómica, aparece uma gata completamente desenfreada que larga tudo para atender o telemóvel, representado tal e qual a reação dos jovens ao ouvir o som do telemóvel ao tocar. Os alunos identificaram-se de igual forma com as emoções e gestos representados através dos efeitos visuais do próprio desenho. De acordo com as minhas anotações sobre as atividades realizadas, os alunos manifestaram com entusiasmo que também largam tudo para atender o telemóvel ou para ver de quem é a mensagem recebida ou a notificação das várias aplicações que utilizam no dia a dia. O próprio Gaturro surge na última vinheta apontando com o dedo indicador para a vinheta anterior. Nesta última vinheta, na qual há um balão de fala, o Gaturro refere, de forma mordaz, que o telemóvel se tornou no “rey, supremo, omnipresente, amo, todopoderoso,

protagonista absoluto de nuestras vidas”. Esta tira cómica representa, em parte, a ligação entre os conceitos: “verbal-paralingüístico-kinésico”, mencionados por Poyatos (2016), apresentados neste relatório, no capítulo 3, subcapítulo 3.4.1. - “A comunicação não-verbal”.

4.3.1.1.2. - A exploração da comunicação não-verbal (proxémica) através de imagens humorísticas

Também na primeira unidade foram utilizadas algumas imagens de carácter humorístico, com o objetivo de introduzir o humor, ao mesmo tempo que serviram de suporte para explorar visualmente o impacto das redes sociais na sociedade. Um dos exemplos (anexo n.º 2) foi utilizado como apoio imagético para clarificar o item gramatical que estava a ser trabalhado: as orações adversativas. A utilização de desenhos em que a comunicação não-verbal da própria imagem associada ao balão de fala resulta em pleno na leitura que o aluno pode fazer da frase com uma conjunção adversativa e que ficará retida na memória através da ligação visual que lhe está associada. A aprendizagem de uma língua advém da aquisição de conhecimentos decorrentes de várias estratégias ou recursos, os quais poderão criar uma maior ligação à língua estrangeira através da associação entre a imagem e o conceito a ser explicado.

Outra imagem que foi criteriosamente seleccionada, foi a que clarificou a frase “Comunicamos a través de las redes sociales, mas no estamos humanamente conectados.” (anexo n.º 3) e que retrata uma família moderna, na qual todos os membros estão sentados no mesmo sofá, a utilizar de forma muito concentrada e isolada os seus equipamentos tecnológicos. A comunicação não-verbal presente nesta imagem, demonstra claramente que a distância a que nos encontramos uns dos outros, a denominada proxémica, também se está a transformar, dado que as pessoas estão próximas umas das outras, mas não comunicam realmente, apenas o fazem através de um canal tecnológico. Esta imagem desenhada sagazmente, atesta a intenção base desta unidade lecionada sobre as redes sociais, cujo nome “Atrapados en la red”, foi atribuído justamente para mostrar que a rede global de comunicações está a transformar a sociedade, tornando-a cada vez mais dependente da mesma.

Outra imagem humorística que foi utilizada para introduzir um item gramatical representa um jovem casal, cuja proximidade demonstra a sua importância no ato de comunicação. A rapariga tem a cabeça inclinada para trás face à proximidade impetuosa

do rapaz, que pretende saber qual o seu paradeiro nos últimos 5 minutos, através da procura no telemóvel da atualização do “estado” da rapariga nas várias aplicações das redes sociais. Os alunos inicialmente só podiam ver a primeira parte da imagem (anexo n.º 4), e a distância mantida entre o jovem casal foi logo comentada pelos alunos. Na mesma imagem está representado um balão de fala com a frase “¿Dónde estabas? No respondiste mi email ni mis mensajes de texto. No veo nada en tu blog, no actualizaste el status de facebook. Es como si te hubiera tragado la tierra!!!”²⁵, e que refere com alguma exatidão a dependência de uma parte da população face às novas tecnologias. A segunda parte da imagem (anexo n.º 4a) estava tapada, e só foi revelada depois de os alunos se terem pronunciado sobre a proximidade mantida entre o casal que aparece na imagem e que leitura fizeram dessa mesma distância e o que significava a mesma. Na segunda parte da imagem, aparece a resposta irónica “¿No leiste mi Twitter?”; “Oops, lo siento... 'yendo al baño vuelvo en 5 minutos”²⁶. Sem se darem conta, os alunos estavam a falar de comunicação não-verbal, mais concretamente sobre proxémica, e o que de facto comunica a curta distância mantida entre o casal representado na imagem, confirmando o referido por Poyatos (2016, p. 21) “[...] el alumno de secundaria va desarrollando la dimensión espacial de sus interacciones, asociando diversas actitudes y situaciones *proxémicas* al valorar cada vez más correctamente las distancias interpersonales, las muchas funciones del contacto físico interpersonal [...]”.

Os resultados em relação à utilização desta imagem causaram o efeito pretendido durante a aula: chamar a atenção para o absurdo da situação, mas que acontece na realidade, a dependência das tecnologias ao minuto. Este é um retrato bastante fiel dos dias de hoje, tudo se publica, tudo se comenta, tudo se expõe e essa dependência das tecnologias é ridicularizada através da imagem satírica. Esta foi uma das razões para seleccionar esta forma de abordar o tema das redes sociais, utilizando imagens humorísticas que serviram o propósito definido para a unidade didática, alertar o aluno para o problema da dependência das redes sociais. Outro dos objetivos foi introduzir, de forma gradual, o tema do projeto de investigação-ação, a CNV. Conforme pude constatar pela observação direta, os alunos mostraram interesse durante a aula com esta forma de trabalhar a gramática. Não obstante, os resultados pretendidos para alertar para a CNV e contribuir para o ensino da aprendizagem da língua espanhola não obtiveram o impacto pretendido, conforme se pode deduzir pelos dados recolhidos do questionário levado a cabo sobre esta

²⁵ Transcrito conforme o original.

²⁶ Transcrito conforme o original.

unidade didática. Em concreto, à pergunta “Nas aulas desenvolvidas sob o tema “Atrapados en la red”, foram trabalhados conteúdos ao nível da comunicação não-verbal. Dos recursos abaixo assinalados, indique aqueles que lhe pareceram mais interessantes. (Pode assinalar mais do que um)”: 44,4% (4 alunos dos 9 que responderam a esta questão) selecionaram esta opção “Interpretação de imagens humorísticas - sobre a comunicação através das redes sociais”. É certo que outras variáveis poderão ser tidas em consideração, nomeadamente, se de facto esta forma de abordar a CVN terá sido ou não a mais adequada, se foi a hora a que o bloco foi lecionado (último tempo da manhã) ou se foram as atividades que só foram postas em prática na parte final da aula. Todos estes fatores também poderão ter influído nos resultados obtidos e, por esta razão, foi necessário repensar que estratégias e recursos poderiam contribuir para uma integração mais efetiva da CNV em contexto de sala de aula. Tal como sugere, Moreno (2004, p. 66) “Tratar de hacer la materia atractiva proporcionando incentivos para aprender”.

4.3.1.1.3. - A exploração da comunicação não-verbal (linguagem corporal) através de fotografias

Pero también deben saber analizar otras dos clases de fotografía: a) la *fotografía periodística*, que, además de mostrar o evocar los repertorios no verbales (y hasta verbales, por haberles visto y oído en la televisión) de personas famosas, manipula las imágenes, con fines políticos o sensacionalistas, para realzar buenas o malas cualidades de una persona o para mostrar actitudes y estados emocionales totalmente falsos; y b) la *fotografía publicitaria*, mediante la cual las empresas desarrollan técnicas subliminales o muy directas para crear en los posibles consumidores una falsa necesidad por sus productos.²⁷

(Poyatos, 2016, p. 36)

Tal como refere Poyatos, podemos aproveitar as fotografias jornalísticas para desenvolver atividades que levem o aluno a prestar atenção a características não-verbais, e que estão intimamente relacionadas com a língua, como as expressões faciais, a pose e os gestos representados. Esta sugestão foi implementada numa atividade de pré-leitura durante o segundo bloco de noventa minutos, da primeira unidade didática. Foram exploradas fotografias de uma adolescente (anexo n.º 5) que utilizava as redes sociais para publicar fotografias em que “exibia” a sua boa forma física, motivo pelo qual tinha

²⁷ Transcrito conforme o original.

milhares de seguidores no Instagram, sem que os alunos tivessem conhecimento sobre quem se tratava. A atividade de pré-leitura foi um sucesso, porque os alunos reagiram entusiasticamente, fazendo comentários diversos sobre a “falsidade” das poses, sobre a forma fingida da jovem nas fotos. Foram entregues fotografias diferentes aos alunos que estavam agrupados aos pares, para se pronunciarem sobre o que pensavam sobre a jovem que aparecia nas fotos e, essencialmente, para, a partir das mesmas, estarem atentos ao que comunicam, por exemplo, a pose, os gestos e as expressões faciais, que, conforme indica Poyatos (2016, p. 26), “[...] deben reconocer la cara como vehículo primordial de nuestras interacciones y que hablamos a través de nuestra fisonomía facial, diferente en cada persona (y con variaciones culturales, ontogénicas, temperamentales e interactivas)”.

Posteriormente a esta atividade de pré-preparação, durante a leitura do texto os alunos estavam ávidos por saber mais informações sobre quem era a jovem das fotos e a compreensão de leitura e os exercícios de compreensão decorreram como tinham sido planeados. Ao ler o texto, previamente explorado a partir das fotografias, os alunos tiveram a oportunidade de associar a comunicação não-verbal transmitida pelas fotografias com a realidade textual apresentada. O texto era uma notícia (anexo n.º 6) extraída e adaptada do jornal online *El País*, que transmitia a informação de que a jovem Essena O’Neill tinha comunicado que iria deixar de ter as suas redes sociais ativas e que se fazia passar por algo que não era. Em algumas fotos a jovem vestia roupa promovida por marcas que lhe pagavam para influenciar os milhares de jovens que a seguiam. Alguns dos alunos reagiram de forma mais entusiasta, referindo que detestavam esse tipo de pessoas. A comunicação não-verbal explorada nas fotografias teve o impacto desejado, tendo sido uma das atividades que, sem dúvida, resultou como trabalho de preparação através da CNV e despertou o interesse dos alunos para a leitura do artigo jornalístico.

Para obter uma triangulação dos resultados obtidos a partir da observação direta em aula, com as reflexões realizadas no diário de reflexão docente, os alunos responderam no questionário a uma pergunta referente a esta atividade: “Dos recursos/estratégias trabalhados nas aulas sob o tema “Atrapados en la red”, indique aqueles de que ainda se lembra (Pode assinalar mais do que um)”. Dos 9 alunos que responderam a esta questão, 5 seleccionaram a opção “Debate sobre as atitudes e postura de pessoas em fotos (Modelo: Essena O’Neill)”.

Para poder obter mais informação sobre as aprendizagens realizadas, foram postas em prática outras atividades, com o intuito de compreender se a CNV estava de facto a

ser entendida como um fator a ter em conta na hora de aprender o espanhol como língua estrangeira.

4.3.1.1.4. - A exploração da comunicação não-verbal (cinésica) através de “emoticonos”

Hoje em dia, grande parte das pessoas utilizam as tecnologias para comunicar e enviam constantemente mensagens que incluem símbolos de comunicação não-verbal, sem estarem conscientes da mensagem implícita ao selecionarem os “emoji” (em espanhol “emoticono”). É relativamente fácil encontrar estes pequenos desenhos representando gestos e expressando emoções, sem que as pessoas se deem conta do que realmente transmitem em termos comunicativos. Se observarmos com atenção, vemos que os “emoji” são utilizados intencionalmente, ou não, em várias áreas. São empregues na publicidade e são também enviados através das nossas comunicações por mensagens nas mais diversas plataformas ou aplicações tecnológicas. Surgem em alguns livros ou questionários para que, de uma forma muito fácil, os alunos desta nova geração denominada de “nativa digital”²⁸, facilmente respondam e descodifiquem essa mensagem. Incluí no meu tema de investigação-ação os “emoticonos”, porque os alunos se identificam bastante com esta forma de comunicação ativa. Utilizam diariamente estes pequenos desenhos, que foram criados no Japão, e que agora fazem parte de uma forma de comunicação universal. A seleção criteriosa destes elementos na primeira unidade, integrou-se no tema das redes sociais de forma naturalmente complementar. O objetivo foi trazer para a aula a comunicação não-verbal, a cinésia, mais concretamente através dos gestos representados por estes desenhos.

Foi projetado através de uma apresentação de PowerPoint, individualmente, cada “emoticono” e solicitado aos alunos para indicarem o que achavam que expressava cada um. O primeiro a ser observado foi o que fazia a ligação entre a atividade anterior, a imagem da jovem Essena O’Neill a chorar (anexo n.º 7) e o próprio “emoticono” (anexo n.º 8) que também estava a chorar e com lágrimas. Os alunos evidenciaram a ligação das emoções representadas e, tal como refere Poyatos (2016, p. 21) ,“También han ido madurando respecto al concepto y significado sociales de los otros sistemas de signos corporales, por ejemplo: reacciones químicas, como las lágrimas (a su edad ya más

²⁸ Designação lançada por Marc Prensky para designar a geração nascida a partir da década de 80.

controladas según las circunstancias)”. Por este motivo, foi importante explorar os sentimentos e relacioná-los com a expressividade evidenciada pelo “emoticono”.

O segundo “emoticono” (anexo n.º 9), criteriosamente selecionado, com o polegar virado para cima, é aquele que é empregue nas aplicações tecnológicas, habitualmente associado ao “like”. Foi perguntado aos alunos se conheciam o que significava o desenho e se o costumavam utilizar com frequência, tendo os mesmos revelado de imediato o significado que é habitualmente mais conhecido, que representa aprovação ou “gosto”. O “emoticono” seguinte a ser projetado foi o que mostra o polegar virado para baixo (anexo n.º 10), tendo os alunos comentado que o utilizavam para mostrar quando não gostavam de alguma coisa, para revelar desagrado. O “emoticono” que “está a piscar o olho” (anexo n.º 11) serviu para perguntar aos alunos em que situações utilizavam esta expressão facial de “piscar o olho” e o que queriam manifestar quando o faziam. Alguns comentaram que era em sinal de cumplicidade com outra pessoa, outros que o utilizavam para concordarem com algo. Posteriormente foi mostrado o “emoticono” com a “língua de fora” (anexo n.º 12). A pergunta colocada foi se faziam este gesto e que o queriam expressar com o mesmo. Alguns referiram que era para mostrar desagrado e outros apenas por brincadeira. O último a ser mostrado nesta primeira fase da atividade, foi o que revela “cara de poucos amigos” (anexo n.º 13), tendo os alunos reagido e demonstrado que a expressão era de “alguém” que está zangado.

Depois desta atividade de exploração oral sobre o significado das expressões faciais e gestuais de alguns “emoticonos”, realizada para alertar sobre o que comunicam as nossas expressões faciais e gestuais, ainda de que uma forma muito genérica, foi posta em prática a atividade seguinte. Era um exercício de associação da palavra escrita ao significado de cada “emoticono”. Os alunos levantaram-se para colocar as palavras que estavam escritas em cartões ao lado dos “emoticonos” correspondentes, projetados no quadro através de um diapositivo de PowerPoint (anexo n.º 14). Mesmo não sabendo o significado de todas as palavras em espanhol, os alunos conseguiram associar praticamente todas as palavras (anexo n.º 14a) com o “emoticono” correspondente, o que revelou que foi algo muito intuitivo, apesar do desconhecimento da palavra, compreenderam a CNV demonstrada pelo próprio desenho. Pelo entusiasmo revelado pelos alunos, foi possível constatar o impacto que a atividade teve em termos de motivação. O contacto com os “emoticonos” é diário e para os alunos esta ligação foi muito natural. No meu diário de reflexões, registei que esta forma de introduzir a CNV foi dinâmica e permitiu trabalhar com vocabulário novo de forma muito apelativa. Tal como referido por Moreno (2004, p. 65), citando a

Carrasco e Basterretche, “Fuentes de motivación. [...] También recogen la importancia de materiales atractivos, un método con modalidades prácticas que fomenten la participación del alumnado; las necesidades de éste²⁹, su curiosidad natural etc”.

Na aula seguinte, comecei a mesma mostrando cada cartão com cada palavra em espanhol utilizada na aula anterior, durante atividade de associação aos “emoticonos”, solicitando o significado em português. Foi extraordinário constatar que os alunos sabiam o significado de praticamente todas as palavras, demonstrando que a CNV é uma realidade impercetível que se integra na comunicação de forma quase invisível, mas essencial ao ato comunicativo em si. Neste caso, em termos da aprendizagem, as imagens que representavam os gestos e expressões faciais revelaram ser uma ajuda preciosa na introdução de vocabulário para uma consolidação efetiva da língua.

4.3.1.1.5. - A exploração da comunicação não-verbal (cinésica) através da aplicação *Whatsapp*

Depois de ter sido realizada a atividade anterior, de associação de vocabulário com os “emoticonos”, a tarefa seguinte foi tentar descobrir o significado de algumas abreviaturas utilizadas para escrever mensagens em espanhol utilizando o telemóvel. O objetivo principal foi a preparação para a atividade subsequente de interação escrita real em sala de aula, ou seja, os alunos tiveram a oportunidade de escrever em tempo real dentro do contexto de sala de aula, utilizando a aplicação *Whatsapp* para combinarem uma “saída de grupo”. Com esta tarefa final pretendia-se que os alunos interagissem escrevendo em espanhol, utilizando também os “emoticonos” para expressar emoções, como o fazem no dia a dia. Os resultados obtidos com esta atividade relativamente à integração da CNV, podem ser consultados no subcapítulo 4.3.2 - “Algumas considerações sobre a abordagem da paralinguagem, proxémica e cinésica durante o ciclo um”.

4.3.1.1.6. - A exploração da comunicação não-verbal (cinésica) através da gramática

O ensino de gramática faz parte da aprendizagem da língua, mas para que a mesma se tornasse mais apelativa e memorável ao longo do estágio, a introdução da CNV deu uma contribuição preciosa. Recorrendo aos “emoticonos”, estes foram utilizados para dar

²⁹ Transcrito conforme o original.

ênfase à estrutura gramatical que estava planeada para esta aula. A aula em questão fazia parte da primeira unidade didática, “Atrapados en red”, e o item gramatical planificado eram frases condicionais do tipo 1, neste caso concreto, foram trabalhadas as que se utilizam para dar conselhos, aplicando o imperativo.

Na primeira fase, as frases no condicional partiram do vídeo utilizado para introduzir o tema: os perigos das redes sociais. Para cada frase no condicional foi selecionado um “emoticono” que representasse com exatidão a mensagem veiculada pelo conselho explícito nela. Os verbos regulares estavam no infinitivo e os alunos tinham de completar a frase, conjugando oralmente o verbo no imperativo na primeira pessoa do singular (a título de exemplo, consultar os anexos n.º 15 e 15a) e na segunda pessoa do plural (conferir através dos exemplos, os anexos n.º 16 e 16a), tendo sido uma atividade que apelou à oralidade dos alunos.

Na segunda etapa da aula, foi utilizada novamente uma tira cómica do Gaturro, editada em Photoshop, e projetada através de PowerPoint, que apresentava os verbos no infinitivo (anexo n.º 17) para que os alunos indicassem quais eram os verbos de “cambio vocálico” (anexo n.º 18a) e posteriormente os verbos irregulares (anexo n.º 18b). Foi aproveitada a comunicação corporal do Gaturro para escrever cada um dos verbos representados. Esta tarefa revelou ser um pouco complexa, porque nem sempre a linguagem corporal do Gaturro se revelou a mais adequada para inserir o verbo, atendendo a que a ideia principal era associar a CV e a CNV. Não obstante, creio que a forma como os alunos interagiram durante a aula, demonstrou que a linguagem corporal do próprio Gaturro veio reforçar a mensagem, tornando a mesma memorável, conforme registei no meu diário de reflexão docente. Os dados recolhidos mediante as observações diretas registadas foram analisados e podem ser consultados no subcapítulo 4.3.2. - “Algumas considerações sobre a abordagem da paralinguagem, proxémica e cinésica durante o ciclo um” que se segue.

4.3.2. - Algumas considerações sobre a abordagem da paralinguagem, proxémica e cinésica durante o ciclo um

Após a realização das várias atividades anteriormente descritas durante a implementação do Ciclo Um, foi enviado um questionário aos alunos com o objetivo de compreender quais as que tinham tido mais impacto na aprendizagem e contribuído para uma construção significativa de conhecimento sobre a língua. Dos resultados obtidos a

partir desse questionário torna-se fundamental apresentar algumas reflexões sobre os elementos recolhidos, tal como a seguir descrito.

A estrutura da tira cómica que mostrava os dois tipos de comunicação, a verbal e a não-verbal, serviram de rampa de lançamento para o tema de investigação do presente relatório. É de salientar a relevância da CNV ao observar uma simples imagem aliando-a à CV no ensino da língua estrangeira, pois estas complementam-se. O efeito visual dos diversos recursos que evidenciavam a comunicação não-verbal foi motivador, dado que os alunos estiveram muito concentrados durante a exploração dos mesmos, conforme pude constatar pelas observações diretas realizadas durante a aula ministrada. Neste caso, o diário de observação docente foi crucial para poder registar elementos que agora servem para a elaboração deste relatório.

A atividade relativa à utilização da aplicação *Whatsapp* tinha objetivos um pouco ambiciosos para a sua consecução, ou, seja pretendia integrar nesta tarefa final as aprendizagens realizadas nas várias fases das aulas. Inicialmente os alunos começaram por escrever algumas frases em português, misturando, ocasionalmente, espanhol. Posteriormente foram compreendendo que era uma atividade de interação escrita para aplicar a língua espanhola, e foi possível constatar alguma interação escrita em espanhol, com a integração de alguns “emoticonos”. Apesar de alguns atropelos em termos de produção escrita, foi uma atividade que os alunos gostaram de realizar e que teve algum significado em termos de aprendizagem, tal como demonstrado pelos resultados revelados no inquérito através da pergunta: “Dos recursos/estratégias assinalados anteriormente, (aulas sob o tema 'Atrapados en la red'), indique aqueles que o ajudaram mais na aprendizagem do espanhol. (Pode assinalar mais do que um)”. Como conclusões interessantes a retirar, nomeadamente, a atividade que os alunos consideraram que mais contribuiu para a aprendizagem do espanhol foram as “Emoções expressas pelos 'emoticonos’”, opção escolhida por 77,8% dos inquiridos, ou seja a exploração da CNV teve impacto na aprendizagem da língua, o que veio demonstrar a sua importância como um instrumento no ensino da ELE. Com uma percentagem considerável assinalada pelos alunos, mais especificamente 55,6%, estiveram as seguintes atividades: “Debate sobre as atitudes e postura de pessoas em fotos (Modelo: Essena O'Neill)”; “Comunicação real com os colegas através da aplicação *Whatsapp* utilizando palavras e 'emoticonos’”; “Associação das imagens dos 'emoticonos' às palavras escritas em espanhol”; “Introdução de conteúdo gramatical (imperativo) através dos 'emoticonos’”; “Aplicação prática do imperativo associado a frases "expressas" pelos 'emoticonos’”; “Exercício gramatical com

imagem do 'Gaturro' (infinitivo para trabalhar o imperativo)". Estes dados foram importantes para compreender que algumas das atividades planejadas para a introdução da CNV em contexto de sala de aula foram consideradas pelos próprios alunos como tendo contribuído para a aprendizagem da língua espanhola e isso sim conferiu a este projeto de investigação-ação um dinamismo muito próprio.

Apesar de tudo, os resultados obtidos nesta primeira incursão pelo mundo da comunicação não-verbal no ensino da ELE, alertaram-me para alguns aspetos aos quais foi necessário fazer adaptações, dada a abrangência do tema em si. Após investigação teórica sobre o assunto, alarguei horizontes e compreendi que era necessário adequar as estratégias e os recursos, centrando-me mais numa área mais específica da CNV porque, as variáveis para analisar todos os dados que tinha em mãos mostraram que foi uma tarefa de uma envergadura não exequível durante a realização deste estágio. Não obstante, à pergunta: "Depois destas aulas lecionadas em que foram incluídos alguns elementos não-verbais (gestos), acha importante integrar esses elementos no ensino da língua estrangeira?", dos 9 alunos inquiridos, 77,8% dos alunos responderam "Sim, sem dúvida"; 22,2% assinalou "Talvez" e, consolidando a pertinência do tema de investigação-ação, nenhum aluno considerou que "Não" era importante a sua inclusão no processo de aprendizagem. Depois de colocada esta pergunta, os alunos também podiam fazer comentários sobre as mesmas. Um dos comentários escritos foi: "Considero a linguagem nao verbal bastante importante para aprender a lidar com os nativos da lingua estrangeira lecionada e julgo todos os exercicios realizados em contexto de sala de aula, importantes para aprendizagem da lingua em questao, todo o tipo de treino é otimo para aumentar o conhecimento da mesma"³⁰. Este questionário foi realizado um mês após a unidade didática ter sido lecionada. Este *feedback* revelou que foi tocado o primeiro patamar de percepção inicial relativo à CNV através das diversas atividades de observação direta, conforme a descrição de Denis e Mata, mencionada neste relatório, no Capítulo 4, subcapítulo 4.2.1 - "Tipologia de atividades".

A fundamentar o prosseguimento do projeto, mas entrando numa área mais específica da cinésica, quando foi colocada a questão "Acha que os gestos que habitualmente se utilizam para comunicar têm o mesmo significado em todas as culturas?", dos 9 alunos que responderam à mesma, 33,3% selecionou "Sim, sem dúvida"; 22,2% indicou "Não tenho a certeza"; 33,3% indicou "Não" e 11,1% referiu "Nunca pensei nisso". Com base nestes resultados, tendo em conta a existência de algum desconhecimento sobre o que de

³⁰ Transcrito conforme o original escrito pelo aluno.

facto comunicam os gestos, o projeto ganhou novo vigor e começou a tomar outra direção. Assim sendo, para averiguar que tipo de atividades ou recursos os alunos consideravam mais apelativos para trabalhar o tema de investigação, uma das perguntas formulada no questionário foi: “Na sua opinião, indique quais são os recursos/estratégias mais apelativos para trabalhar a comunicação não-verbal (gestos) na aula de língua estrangeira? (Pode assinalar mais do que uma resposta)”. 55,6% dos alunos assinalaram “Ver vídeos”; 44,4% utilizar “Todos” os recursos apresentados; 33,3% foi a percentagem obtida para “Trabalhar com imagens”, “Utilizar a mímica” e “Utilizar jogos interativos”; 22,2% recaiu sobre observar a “Linguagem não-verbal utilizada pelos nativos da língua estrangeira” e 11,1% sobre “Fazer dramatizações” e “Utilizar materiais adaptados ou modificados”. “Aceder a páginas da internet” e “Explorar o telemóvel” não foram opções seleccionadas individualmente por nenhum deles, mas estão abrangidas pelas respostas que assinalaram no item “Todos” os recursos. Mediante os resultados obtidos até aquela data, foi tomada a decisão de implementar um novo ciclo de atividades com o intuito de guiar os alunos nesta incursão da CNV, mas de uma forma mais específica.

4.5. - Ciclo dois

Na implementação do segundo ciclo, partindo de alguns resultados do questionário direccionado aos alunos e aos docentes, foi feita uma pergunta relacionada com o tipo de agrupamento considerado mais apelativo para implementar a CNV. No caso dos alunos a questão apresentada foi: “Dos tipos de agrupamento referidos anteriormente quais prefere para trabalhar a linguagem não-verbal (gestos) na aula de língua estrangeira? (Pode assinalar mais do que uma resposta)”. Os itens possíveis para seleccionar eram: “Toda a turma”; “Grupos grandes”; “Grupos pequenos”; “Em pares”, e, por último, “Individualmente”, sendo que 56,6% das escolhas dos alunos recaiu sobre “Toda a turma” e “Grupos pequenos”.

No questionário elaborado enviado aos docentes, à pergunta “No caso da cinesia (gestos, postura, linguagem corporal) indique quais dos seguintes tipos de agrupamentos considera mais adequados para trabalhar na aula de língua estrangeira? (Pode assinalar mais do que uma resposta)”, 60% assinalou “Grupos pequenos” e 40% “Toda a turma”.

Atendendo às preferências manifestadas pelos alunos e pelos docentes, estes dois tipos de agrupamento foram os considerados como adequados para a implementação deste ciclo, conforme será descrito durante as atividades realizadas.

4.5.1. - Atividades e recursos implementados

De acordo com alguns autores, entre eles Diadori (2001), citado por Betti e Vera Costa (2007, p. 372), o papel relevante que desempenham os materiais autênticos e os meios audiovisuais, como por exemplo, fragmentos de vídeos, e a aplicação de certas técnicas didáticas, como a representação e os “juegos de roles”, são fundamentais para o desenvolvimento da consciência interlinguística e intercultural. Nesta fase, de acordo com o proposto por Denis e Mata, em 2002, mencionado neste relatório no subcapítulo “3.3. - A competência intercultural”, “el alumno toma conciencia del carácter etnocéntrico o exótico de su percepción y descubre que su cultura y ciertos rasgos culturales que creía generales no son universales.” Por esta razão, as atividades de comparação e contraste para trabalhar a inclusão da CNV, que formam parte desta fase II de “consciencialização”, são as que se enquadram neste ciclo, de acordo com a tipologia de atividades definidas neste capítulo 4, mais concretamente, no subcapítulo 4.2.1.

4.5.1.1. - Atividades de comparação e contraste - Unidade Didática 2 “Viajar”

En el caso de *culturas muy cercanas* como las nuestras la aparente transparencia a menudo es falsa. *Un enfoque contrastivo*, por lo tanto, especialmente en el caso de grandes afinidades entre la L1 y la L2 es un instrumento precioso en las manos del profesor de lengua que puede orientar a los estudiantes hacia un aprendizaje consciente del idioma.³¹

Calvi, (citado por Betti & Vera Costa 2007, p. 372)

De acordo com o referido por Calvi, é muito importante que o aluno aprenda a língua partindo de um “enfoque contrastivo”, atendendo às afinidades existentes entre as duas línguas, neste caso a portuguesa (L1) e a espanhola (L2), porque de facto sem esse contraste o aluno poderá, eventualmente, não adquirir a verdadeira consciência das diferenças entre os dois idiomas e correspondentes culturas, neste caso concreto, no que diz respeito à CNV. Por esta razão, neste ciclo de investigação foi dado especial destaque ao contraste ao nível da cinésica para que o aluno não aprenda o espanhol como apenas uma língua estrangeira, mas que a verdadeira aprendizagem esteja na noção consciente das diferenças ao nível da comunicação verbal e não-verbal existentes entre ambas as

³¹ Transcrito conforme o original com palavras em itálico.

línguas/culturas. Porque, conforme referido por Davis (1975, p. 12) “Parece que algunas personas son bilingües tanto en los movimientos corporales como en el lenguaje hablado. [...] Un francés no sólo³² habla el idioma, sino que gesticula como tal. Un norteamericano lo hace en una forma que lo identifica claramente”.

Tal como preconiza o PCIC, no capítulo 13 “Procedimientos de aprendizaje”, no subcapítulo “Análisis contrastivo”, o aluno poderá fazer uma comparação de elementos do espanhol “[...] con los de la lengua materna u otras que se conozcan, con el fin de identificar similitudes y diferencias”. E com este objetivo em mente, a primeira atividade que foi planificada para este segundo ciclo, foi a de comparação do significado de vários gestos de diferentes países, conforme a seguir indicado.

4.5.1.1.1. - Atividade de comparação: exploração da comunicação não-verbal através da compreensão audiovisual (a cinésica em diferentes países) - Unidade Didática 2 “Viajar”

Tendo em consideração os resultados apresentados no questionário sobre que recursos utilizar para trabalhar a CNV selecionados pelos alunos, procurei enquadrar essas opções para a introdução da comunicação não-verbal em sala de aula. Nesta segunda unidade didática, intitulada “Viajar”, optei por levar o aluno a viajar recorrendo a estímulos audiovisuais, não só porque foram uma das primeiras opções que os alunos selecionaram como meio para trabalhar a CNV, mas também porque este recurso permitiu a integração do tema de investigação de uma forma mais concreta, ou seja, os alunos puderam observar diretamente a realização de gestos e fazer uma comparação entre o significado de cada gesto usado em diferentes países. Conforme Davis (1975, p. 3), citando Birdwhistell, “Porque ver es el secreto de la comunicación no-verbal”.

Tendo como ponto de partida a ideia de integrar este recurso na sala de aula, foi utilizado na primeira atividade um vídeo que apresentava vários gestos. O objetivo inicial da exploração do primeiro vídeo foi captar a atenção do aluno, focalizando-o para as diferenças gestuais em diferentes países. Este vídeo de introdução apresenta alguns gestos bastante conhecidos, outros menos conhecidos e outros de significado totalmente desconhecido para os alunos. De qualquer forma, o que é fundamental “[...] es integrar el uso de la comunicación verbal y la no verbal, ya que las dos son complementarias y aparecen de la mano en la mayor parte de contextos. Eliminar una u otra sería falsear la

³² Transcrito conforme o original.

realidad de las situaciones comunicativas” (Corros, 2007, p. 440). E para potenciar a situação de comparação, foi através da apresentação individual de cada gesto do primeiro vídeo que os alunos tiveram a percepção de que os gestos não são “universais” e que o significado de um gesto num determinado país pode ter uma interpretação totalmente diferente noutro país. Para confirmar esta afirmação, Davis (1975, p. 12), citando Birdwhistell: “rápidamente llegué a la conclusión de que no hay gestos universales. Lo más que sabemos es que existe una expresión facial, una actitud o una postura corporal que en sí misma no tiene el mismo significado en todas las sociedades”.

Recorrendo à compreensão audiovisual e trabalhando este recurso com toda a turma, tal como foi previamente determinado, foi possível estimular a produção oral dos alunos, motivando-os para a aprendizagem da língua, ao mesmo tempo que era feita uma chamada de atenção para cada um dos gestos que era mostrado. O objetivo essencial desta atividade não era que os alunos aprendessem o significado de cada gesto “usado” nos diferentes países, mas sim que os alunos tivessem a percepção das diferenças, para os preparar para a atividade seguinte de introdução de seis gestos da cultura espanhola, através de uma atividade de contraste entre a C1 e a C2. Porque

[...] Cuando una persona aprende una lengua extranjera, se enfrenta a diferentes interpretaciones de muchos de los valores, normas, comportamientos y creencias que había adquirido y asumido como naturales y normales. [...] Los valores y creencias que asumía como universales al ser los dominantes en la sociedad en que vivía resultan ser relativos y diferentes en cada país. Esto significa poner en tela de juicio las normas fundamentales adquiridas previamente y dadas por supuestas...

Byram (citado por Oliveras, 2000, p. 36)

4.5.1.1.2. - Atividade de contraste: exploração da comunicação não-verbal através da compreensão audiovisual (cinésica contrastiva entre a cultura portuguesa e a espanhola) - Unidade didática 2 “Viajar”

Durante el desarrollo de la competencia intercultural ha de estar presente en el aula la interacción, con el fin de que el alumno sea capaz de comparar su propia cultura afectiva y cognitiva con la C2 y tome conciencia de las semejanzas y diferencias que existen entre ambas desde la tolerancia y el respeto, lo que le permitirá desarrollar su identidad personal. Para ello, es imprescindible que se introduzcan aspectos culturales en cada una de las propuestas didácticas que se lleven a cabo en el aula. Es esencial que el docente

fomente el desarrollo de las estrategias necesarias para que los alumnos puedan desenvolverse en situaciones interculturales.

(Santamaría, 2010, p. 51)

Neste ciclo de investigação-ação as palavras de Santamaría adequam-se na perfeição a esta fase. A atividade de implementação de análise contrastiva foi precedida do preenchimento de uma ficha (anexo n.º 19) por parte dos alunos, onde constavam os seis gestos que iriam ser trabalhados com mais detalhe. Os alunos deveriam escrever o que consideravam ser o significado de cada gesto representado. No preenchimento desta ficha podiam escrever em português, se assim o entendessem, para não acrescentar outro tipo de dificuldades à tarefa. Os resultados obtidos em relação a esta atividade de observação dos gestos em imagens estáticas, podem ser consultados no subcapítulo 4.5.2. “Algumas considerações sobre as atividades implementadas durante o ciclo dois”.

Durante a atividade de análise contrastiva da C1 e da C2, os alunos foram expostos a um exercício de compreensão audiovisual de um vídeo selecionado da Internet³³, disponibilizado por uma espanhola que reside no estrangeiro e que revela como é importante a aprendizagem dos gestos utilizados pelos espanhóis. Para iniciar a atividade de análise contrastiva entre a C1 e a C2 ao nível dos gestos, foi tida em consideração a necessidade de ensinar primeiro os gestos mais parecidos entre ambas as culturas, para que, desta forma, o aluno tivesse a perceção que existem semelhanças entre as duas. Tal como referido por Cabañaz (2005, p. 232), “Lo cierto es que, al menos entre culturas no demasiado alejadas, sí parecen existir signos comunes para expresar ideas o pensamientos iguales, lo que supone una ventaja a la hora de planificar y llevar a cabo la enseñanza de este tipo de signos”. Posteriormente foram trabalhados aqueles que revelam algumas diferenças na forma como são realizados e os últimos a serem apresentados, foram os que eram totalmente desconhecidos por não terem correspondência na cultura portuguesa.

Para tornar esta atividade desafiante, o vídeo foi cortado em 6 segmentos, recorrendo ao programa iMovie da Apple. A primeira visualização de cada segmento do vídeo com cada gesto apresentado foi sem som, para que os alunos tentassem inferir o significado do gesto, sem nenhum contexto verbal, implementando estratégias de inferência tal como é referido pelo PCIC, no capítulo 13 “Procedimientos de aprendizaje”, no subcapítulo

³³ Happy Hour Spanish.(12-4-2012). *Learn Spanish - Spanish gestures (Spanish subtitles)*. [vídeo]. Obtido de <<https://www.youtube.com/watch?v=e20VZT5Rbmw>>.

“Inferencia - Uso de la información conocida para prever resultados. Inferir las relaciones entre los interlocutores a partir del comportamiento no verbal: proxémica, gestos, etc.”.

A segunda fase de apresentação do segmento do vídeo de cada gesto foi com som e, por último, depois do aluno tentar inferir o significado do gesto, foram apresentadas três expressões possíveis para seleção em relação ao significado real do gesto. Esta estratégia baseou-se no conceito mencionado por Corros (2007, p. 439), “La presentación en el aula de los signos no verbales tiene que hacerse conjuntamente con sus correspondientes o alternantes lingüísticos: fonéticos, gramaticales, léxicos o conversacionales.” E, por estas mesmas razões,

Es por ello que me doy cuenta de que aprender español es igual que “construir” una casa. Sus cimientos, siendo la estructura gramatical base, deben asegurar nuestra “vivienda” para que no se derribe. Sus paredes, hechas de “ladrillos” como si de vocabulario se tratara, habrían de soportar el tejado para completarla. Pero, para llegar a ser un verdadero “hogar”, tenemos que estudiar y aprender las frases hechas y dichos que representan su verdadera “decoración”, “decoración” que en una casa crea ese ambiente ameno tan particular y distintivo; por lo que considero que el aprendizaje de las frases hechas y dichos, además de ser fundamental, es la parte más divertida, sin cuyo estudio el español no sería lo que realmente es: un idioma universal, un idioma rico y sobre todo, muy bello.

(Vranic, 2004, p. 5)

Desta forma, cada expressão escolhida na terceira parte do exercício de escolha múltipla (consultar o anexo n.º 20 onde constam todas as expressões trabalhadas), foi selecionada criteriosamente, como, por exemplo, *¿tengo monos en la cara?* porque o gesto representado na imagem mostrava exatamente a mão na cara ou a expressão *¡No tiene dos dedos de frente!* cuja representação gestual era a mão na testa. Estas escolhas propositadas tinham o objetivo de induzir o aluno a selecionar essas expressões e não as corretas, exatamente para demonstrar que é possível interpretar incorretamente o significado dos gestos, devido ao desconhecimento do seu significado. A integração de todas as outras expressões seguiu este critério, para que o aluno fosse obrigado a pensar qual seria a resposta correta. Esta estratégia resultou, no sentido de que os alunos pensavam que era um o significado e afinal era outro, conforme pude analisar com base nas suas reações a partir da visualização da aula gravada. A finalidade era transmitir aos alunos, através da inferência, o contraste existente entre as duas culturas ao nível da cinésica e para que

tivessem a noção das diferenças para uma comunicação eficaz, podendo assim iniciar o trabalho de consciencialização intercultural.

No final da atividade com os diversos segmentos do vídeo e as expressões projetadas em PowerPoint, os alunos receberam uma ficha com todos os gestos e as expressões correspondentes, para que pudessem visualizar novamente os mesmos, e consolidar cada um deles, selecionando qual era a resposta correta (anexo n.º 20). Esta atividade também teve outros objetivos: verificar qual o nível de atenção dos alunos em relação à fase realizada oralmente e ainda recolher dados que foram analisados e se encontram descritos no subcapítulo 4.5.2. “Algumas considerações sobre as atividades implementadas durante o ciclo dois”.

Depois dos vários exercícios realizados, tornou-se imperioso que os alunos pudessem aplicar os gestos que tinham aprendido, associando-os às expressões correspondentes trabalhadas em contexto de sala de aula, sendo essa parte prática descrita na atividade que segue.

4.5.1.2. - Atividade de situação: (“representação”) - Unidade Didática 2 “Viajar”

El extranjero si no está advertido desarrollará comportamientos verbales y no verbales que a los nativos les parecerán inadecuados y que tenderán a juzgar. No estamos diciendo con esto que el extranjero que aprende una lengua deba "camaleonizarse" pretender comportarse en todo momento como un miembro de la comunidad que habla esa lengua sino que tiene derecho a tener un máximo de información para de una forma consciente elegir en todo momento entre transgredir o respetarlas pautas culturales esperadas. Esto exige del profesor de lengua una tarea permanente de colocarse en la postura del antropólogo observador para ser capaz de “hacer visibles” los implícitos culturales es decir todo aquello que para un ciudadano es tan normal tan obvio tan natural que resulta invisible.

(Miquel & Sans, 2004, p. s.p.)

Tal como referido por Miquel e Sans, o que é pretendido ao introduzir a CNV no processo de ensino-aprendizagem de ELE, é que o aluno desenvolva a consciência sobre a própria comunicação não-verbal, tendo em mente o que está implícito na sua aprendizagem e como esta contribui para uma comunicação efetiva. Não obstante, tal como referem alguns estudos mais recentes sobre a CNV, conforme citam McCafferty e Stam, (2009, p. 21) “it is hypothesized that gestures can improve performance by lightening the cognitive load through the freeing up of cognitive resources to be used

elsewhere [...]” e que também “can serve developmental purposes [...] gestures otherwise, they do indicate to a speaker that they are actively involved in the conversation [...]”. Por todas estas razões, a introdução da CNV em termos didáticos foi levada a cabo através da “representação” para permitir a sua integração prática em situação de simulação de comunicação real.

4.5.1.2.1. - Exploração da comunicação não-verbal através da “representação”

Conforme recomenda o PCIC, no capítulo 12 “Habilidad y actitudes interculturales”, no subcapítulo 2 “Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)”, no ponto 2.1.4. “Ensayo y práctica”, para que o aluno seja capaz de assimilar os conhecimentos culturais e, por conseguinte, adquirir os comportamentos socioculturais no âmbito do tema deste relatório, poderá fazê-lo através da imitação da cultura meta, sendo que as atividades sugeridas são a representação e os “juegos de roles”, entre outras. Por este motivo, atendendo às sugestões para trabalhar os gestos aprendidos durante a atividade anterior, a “representação” foi uma das tarefas planificadas.

Antes da representação, os alunos tiveram de associar as expressões aprendidas através da realização de um exercício de preenchimento de espaços em dois diálogos diferentes. Dado que a tarefa final desta aula foi pensada no contexto global da Unidade Didáctica 2 “Viajar”, os dois diálogos previamente elaborados pela professora-estagiária tinham a finalidade de simular possíveis situações reais em Espanha. Um dos diálogos era para decidir uma ida a um restaurante, tendo sido utilizado o nome verdadeiro de um restaurante espanhol, “Tapas locas”, assinalado como diálogo A (anexo n.º 21), sendo o outro diálogo sobre a decisão de fazer uma visita ao “Museo del Prado”, o diálogo B (anexo n.º 22). A seleção de dois diálogos para “representar” em contextos diferentes foi deliberadamente elaborada para transmitir ao aluno a noção de que os mesmos gestos podem ser utilizados em situações reais diferentes, dado que os gestos são multimodais e o mesmo gesto pode servir uma função diferente dependendo do objetivo do falante (McCafferty, S. Stam, G. (edi), 2009, p. 21). Como referido por Cestero, em 1999, citada por Cabañaz (2005, p. 231), no processo de ensino-aprendizagem os gestos devem ser introduzidos “no tanto de manera aislada mediante la exposición de los contenidos por parte del profesor, sino, más bien, aprovechando las funciones comunicativas y sociales que se van a enseñar-aprender en el aula para integrar en ellas los signos no verbales que las acompañan”.

Por todas as razões apresentadas anteriormente, a turma foi dividida em quatro grupos de três elementos cada, tendo dois grupos recebido o diálogo A e os outros dois grupos o diálogo B. Dois elementos de cada grupo tinham de representar o diálogo integrando os gestos aprendidos, associando-os às expressões correspondentes, que era um dos objetivos primordiais desta atividade, para além do trabalho de consciencialização intercultural inerente à própria tarefa. Tal como refere Poyatos (2012, p. 309), quando os alunos estão no ensino secundário “es importantísimo hacerse conscientes de la diversidad cultural en el ámbito tan importante de la kinésica, [...] puesto que el estar bien sensibilizados a los comportamientos no verbales ayuda siempre a valorar los [...] otros grupos étnicos y culturales”.

É evidente que esta atividade desenvolvida com estes alunos se pode considerar apenas como o levantar do véu perante esta questão afluída neste projeto de investigação-ação, já que ensinar todos os elementos não-verbais não seria viável, pelo período curto de duração do estágio e pela própria dinâmica de aprendizagem de integração da gestualidade no ato comunicativo.

4.5.2. - Algumas considerações sobre as atividades implementadas durante o ciclo dois

Segundo Coll e Sánchez (2008, p. 23), é cada vez mais frequente na investigação no âmbito educacional, a utilização de metodologias qualitativas de corte observacional levadas a cabo com base em gravações em vídeo. Subentende-se que a informação obtida a partir deste meio é mais relevante e válida do que aquela que se pode obter mediante técnicas mais analíticas, que resultam de registos do comportamento dos alunos e dos professores provenientes de situações concebidas ou planificadas anteriormente ou ainda mediante outras técnicas de características igualmente qualitativas, baseadas no uso de entrevistas, questionários, etc. Na implementação deste ciclo de investigação, foi efetuada a gravação em vídeo de um bloco de noventa minutos para uma análise mais aprofundada da mesma e solicitado o preenchimento de duas fichas aos alunos para recolher informação sobre as aprendizagens realizadas.

Atendendo ao tipo de atividades planeadas para este ciclo, tornou-se fundamental a gravação em vídeo das várias sequências da aula para ajudar a compreender as reações dos alunos aos estímulos apresentados e para poder obter uma triangulação de dados, provenientes não só deste meio de recolha de dados, como também da observação direta

e consequente registo no diário de reflexão docente e, ainda, através das duas fichas de recolha de informação. A primeira ficha foi aplicada durante a própria aula, para averiguar o que os alunos conseguiam interpretar sobre os gestos que iriam ser trabalhados e a segunda ficha foi preenchida pelos alunos, decorrido um mês depois da aula lecionada, para constatar se as estratégias implementadas tinham sido significativas em termos de aprendizagem. A finalidade da utilização de todos estes meios de recolha de dados foi a de aferir se as estratégias e recursos implementados tinham realmente gerado uma aprendizagem efetiva dos gestos e expressões correspondentes que pretendiam ser trabalhados.

Tal como já referido, foi selecionado para este ciclo de investigação a estratégia de gravar em vídeo³⁴ um bloco de noventa minutos, durante o qual foi trabalhada a cinésica a vários níveis, nomeadamente, através da observação, da comparação, do contraste e da representação. De acordo com Davis (1975, p. 5),

[...] los especialistas en cinesis (kinesics, la palabra significa estudio del movimiento del cuerpo humano) prefieren el estudio sistemático. [...] Uno de sus enunciados básicos es que no se puede estudiar la comunicación como un ente separado. Es un sistema integrado y como tal debe analizarse en su conjunto, prestando especial atención a la forma en que cada elemento se relaciona con los demás. [...] Al analizar sus propias películas pasadas en cámara lenta, han descubierto un nivel de comunicación entre las personas, tan sutil y veloz, que el mensaje, aunque obviamente posee impacto, pasa casi inadvertido para las mismas.

Com base nesta afirmação, as primeiras fases de contacto com a cinésica por parte dos alunos englobaram a observação e comparação de gestos de diferentes países visualizados num vídeo extraído da internet³⁵, e, posteriormente, o contraste de alguns gestos típicos da cultura espanhola com os da cultura portuguesa, e as expressões correspondentes da C2. Na última etapa pretendeu-se que os alunos fizessem uma pequena “representação” de dois diálogos para incluir os gestos espanhóis aprendidos. O objetivo de incluir os gestos tinha como finalidade aferir de que forma os alunos conseguiriam integrá-los durante a “representação”. Não era objeto de estudo deste projeto de

³⁴ A gravação em vídeo foi possível, dado que nesta escola os Encarregados de Educação dos alunos assinam no início do ano letivo um documento autorizando a captação de imagens (vídeo ou fotografia) dos seus educandos.

³⁵ Learn everything (24-3-2017). *How to correctly communicate using gestures*. [Vídeo]. Obtido de <<https://www.youtube.com/watch?v=0QF1SOtHeRg>>.

investigação analisar a forma como os mesmos eram realizados ou se os mesmos eram iniciados ao mesmo tempo que as expressões correspondentes de cada diálogo representado. Esse tipo de pesquisa necessitaria de observações e estudos mais aprofundados inexequíveis no âmbito deste projeto de investigação-ação.

Que elações foi possível observar a partir da aula gravada? Na primeira fase da aula, os alunos estiveram muito atentos e participativos dando contribuições sobre o possível significado de cada gesto apresentado. O vídeo continha gestos de diversas “culturas”, ou seja, os alunos partiram dos gestos observados para inferir o possível significado. Alguns dos gestos apresentados eram facilmente “reconhecidos”, mas têm um significado diferente quando utilizados por outros falantes de outras línguas. De cada vez que foi apresentado um gesto, os alunos conseguiam, por vezes, identificar o seu significado. O que foi curioso de observar, foi o facto de que os alunos mostraram bastante interesse em tentar interpretar os gestos, associando-os aos que já conheciam ou, em algumas situações, tentavam inferir o possível significado do respetivo gesto. Estas conclusões reforçam o que refere Moreno (2004, p. 63): “El significado se produce cuando se establecen relaciones entre los contenidos nuevos y lo que ya se sabe. Los contenidos nuevos deben tener significado por sí mismos, es decir su propia lógica”.

Em muitas das ocasiões, constatei que os alunos tentavam realizar o gesto, ao mesmo tempo que o visualizavam. Depois de conhecer o seu significado, voltavam a tentar representá-lo, julgo que seria uma forma de o tentar interiorizar. Quase todos os alunos participaram nesta primeira atividade, referindo algum significado para cada gesto apresentado. Dado que a aula foi gravada, foi possível observar que alguns alunos reagem de imediato, sempre que consideravam que sabiam o significado do gesto visualizado e participavam, mesmo que fosse em português, dado que como refere Moreno (2004, p. 66), citando José Carrasco e Juan Basterretche: “La primera fuente de motivación para el aprendizaje es el afán por saber, que suele adoptar la forma de curiosidad. El ir aprendiendo motiva a su vez para nuevos aprendizajes. [...] una enseñanza eficaz es de por sí motivadora”. É sobretudo esta interação, este interesse em aprender que tornou esta atividade apelativa, mas, essencialmente, a forma como os alunos interagiram e mostraram curiosidade em saber qual o possível significado dos gestos nos diversos países é que veio realçar que o que foi inicialmente proposto, chamar a atenção do aluno para as diferenças ao nível cinésico, visando, ao mesmo tempo, a consciencialização intercultural. Tal como referido anteriormente, dado que não foi o objetivo principal desta atividade que os alunos aprendessem o significado de cada um desses gestos apresentados

inicialmente, os mesmos não foram apresentados neste relatório. A integração desta atividade de observação e comparação de gestos de outras culturas serviu como preparação para a aprendizagem dos gestos espanhóis que foram integrados nas atividades subsequentes.

A análise contrastiva dos gestos entre a C1 e a C2 foi precedida do preenchimento de uma ficha (consultar o anexo n.º 20) por parte dos alunos, onde constavam seis gestos que iriam ser trabalhados com mais detalhe durante as várias etapas da aula. Os alunos deveriam escrever a sua interpretação referente a cada gesto apresentado, partindo de uma imagem estática. No preenchimento dessa ficha podiam escrever em português, conforme referido anteriormente, se assim o entendessem, para não acrescentar outro tipo de dificuldades à tarefa. Os resultados do preenchimento dessa ficha foram os seguintes: para o gesto n.º 1, as respostas variaram entre³⁶: “Que nojo” (1 aluno); “Basta” (2 alunos); “Dez” (2 alunos); “Para” (2 alunos); “Para, para” (1 aluno); “Para, por favor” (1 aluno); “Susto” (1 aluno) e 1 aluno não preencheu com qualquer significado. No caso do gesto n.º 2, os alunos já revelaram mais alguma dificuldade, sendo que 6 alunos não escreveram qualquer significado, outros escreveram “Por favor” (2 alunos); “Piensa, por favor” (1 aluno); “No tienes razón” (1 aluno) e “Incrível” (2 alunos).

No caso do gesto n.º 3, não escreveram qualquer significado 3 alunos. As restantes respostas foram variadíssimas, nomeadamente: “A diferença” (2 alunos); “Por favor, entende as coisas” (1 aluno); “um bocadinho” (1 aluno); “Te falta um poquito” (1 aluno); “Entiendes el significado” (1 aluno); “explicación” (1 aluno) e “sou um pirata” (1 aluno).

Em relação ao gesto n.º 4, as interpretações também foram bastante diversificadas, sendo que 3 alunos escreveram “Adios”; “Hasta” (1 aluno); “Hasta luego” (1 aluno); “Sim, chefe” (1 aluno); “Sim, senhor” (1 aluno); “Fique bem” (1 aluno); “entendido” (1 aluno); “vigiando” (1 aluno); “tanto sol” (1 aluno) e “até um dia” (1 aluno).

Relativamente ao gesto n.º 5, 6 alunos não escreveram qualquer significado, e “elogio” foi escrito por 2 alunos. “Necesito de mimos” (1 aluno); “dor de dentes” (1 aluno); “no puede ser” (1 aluno) e “que fofo” (1 aluno), foram as restantes interpretações dadas a este gesto. Para o último gesto apresentado, o n.º 6, apenas 1 aluno não escreveu qualquer significado, tendo sido este o que teve um maior número de alunos a interpretá-lo da mesma forma. As opções escritas foram ligeiramente diferentes em termos linguísticos, mas a mensagem foi quase sempre a mesma: “estou a ver-te” (4 alunos); “te estoy viendo” (4 alunos) e “estoy de ojo en ti” (2 alunos).

³⁶ As respostas foram transcritas tal como escritas pelos alunos.

Ao analisar estes resultados, foi curioso verificar que o gesto que foi interpretado de forma semelhante pela grande maioria dos alunos foi o n.º 6, exatamente porque a posição das mãos poderia ser interpretada com o significado que nós portugueses atribuímos a este gesto “estou de olho em ti” ou “estou a ver-te” (com a aceção de vigiar alguém). Não obstante, como os próprios alunos confirmaram posteriormente, nem sempre o que parece é, ou seja, este gesto é aquele que em termos de visualização através de uma imagem estática induziu os alunos em erro de interpretação.

Esta abordagem da cinésica, utilizando primeiro uma imagem estática demonstrou o quão importante é constatar que os gestos podem ser mal-interpretados ao serem observados pela primeira vez, desconhecendo o seu significado. Para que esta atividade pudesse ter uma maior expressividade em termos de observação, a fase seguinte com a visualização de cada um dos seis gestos projetados em vídeo, primeiro sem som, e, posteriormente, com som e algum contexto para explicar o seu significado, veio alertar os alunos para as diferenças existentes entre as duas línguas. No caso do gesto n.º 1, os alunos foram dando algumas sugestões sobre o possível significado do gesto, de acordo com o que já tinham preenchido na ficha de pré-preparação para a atividade. Quando o gesto foi projetado com som, ou seja, com contexto, os alunos puderam inferir qual era o significado. Contudo, a expressão correspondente que aparecia no vídeo só era visualizada depois de os alunos deduzirem a que consideravam ser a correta de entre as três possibilidades projetadas na apresentação em PowerPoint. No caso do gesto n.º 1 (consultar o anexo n.º 26, a título de exemplo), os alunos verificaram que a opção correta era a “b) Hacemos muchos gestos con las manos”, mas que o gesto também podia ter o significado correspondente à alínea “c) Son diez personas”.

Em relação ao gesto n.º 2, de acordo com as opções, um dos alunos referiu que o gesto parecia “italiano”, outros referiram algumas das sugestões que tinham escrito na ficha e uma aluna indicou de imediato a opção “a) ¡Estar lleno!”, que era a correta. Durante a comprovação do significado dos gestos, alguns alunos tentavam imitar o gesto. A aluna que referiu a expressão correta, mencionou que já tinha visto o gesto a ser realizado por amigos espanhóis. Esta observação foi importante para compreender que ver os gestos realizados pelos nativos é uma forma de aprendizagem direta, ou seja, a aluna memorizou a expressão e recordou o gesto posteriormente ao ser apresentado durante a aula. Aproveitando a interação com os alunos, foi feita também uma análise contrastiva deste gesto espanhol com o que poderia significar em português, tendo as sugestões dos alunos sido as seguintes: “estar cheio” e “ter medo”.

Relativamente ao gesto n.º 3, alguns alunos tentaram realizar de imediato o gesto, conforme o tinham visualizado e uma aluna mencionou que significava “trocar” ou “assim, assim”. Nesse momento, antes de verificar qual a expressão que correspondia ao gesto apresentado em espanhol, foi pedido aos alunos para referirem se existia na C2 algum gesto semelhante ao que tinham visto. Os alunos prontamente começaram a reproduzir através da mímica o gesto que correspondia à expressão referida em português “assim, assim”. Durante a fase de apresentação das expressões correspondentes ao gesto n.º 3, como as mesmas podiam representar alguma dificuldade ao nível de conhecimento linguístico, procurei ajudar os alunos na compreensão de cada uma delas, antes de eles selecionarem a que consideravam correta. Apesar da existência do gesto na C2 com igual significado, os alunos não conseguiram facilmente eleger a expressão, porque desconheciam o seu significado. Durante a exploração deste gesto e expressão correspondente, também aproveitei a introdução do mesmo para o aplicar durante o contexto da aula, ao perguntar a um dos alunos se estava a compreender a atividade e referindo a expressão “¿lo pillas?” ao mesmo tempo que realizei o gesto. Conforme pude constatar através da observação e análise da aula gravada, esta introdução e realização do gesto com a correspondente expressão foi bastante útil para reforçar a sua aprendizagem.

Em relação ao gesto n.º 4, os alunos, mostraram-se atentos durante a visualização e um aluno comentou que o gesto parecia traduzir que “fazia muito sol”. Depois de mostrar as três expressões para o gesto, os alunos selecionaram a expressão correta: “estoy harto(a)”. Foi pedido, igualmente, que os alunos referissem de que forma transmitiam em português a mesma expressão de “estar harto” através de um gesto. Foi interessante observar que os alunos tentavam gesticular para transmitir essa mensagem, mas necessitaram de uma pequena ajuda oral da minha parte para se lembrarem qual era o gesto que representa “estar farto de alguma coisa”. Com esta atividade os alunos tiveram a perceção de que as diferenças existentes entre a C1 e a C2 são não só ao nível da realização do próprio gesto, mas que também existem expressões, cujo gesto se realiza de uma forma um pouco diferente daquela que lhes é familiar.

Em relação ao gesto n.º 5, alguns alunos referiram novamente as sugestões que já tinham escrito previamente na ficha. Um aluno acrescentou a expressão “tenho sonho” para referir o que considerava que significava este gesto. Durante a visualização do vídeo com som, todos os alunos estiveram muito atentos para saber o possível significado do gesto, porque queriam confirmar as suas suposições. A expressão “ser un caradura” também revelou ser um pouco mais difícil de interpretar, porque os alunos não a

conheciam. Quando foi perguntado aos alunos porque tiveram dificuldades em interpretar o gesto, os alunos referiram porque se devia ao facto de não termos um gesto correspondente em português.

Em relação ao gesto n.º 6, como já tinha sido referido anteriormente, os alunos indicaram que representava uma pessoa que está a vigiar/observar outra pessoa. Contudo, quando questionados se o gesto que fazemos na nossa cultura é realizado da mesma forma que o gesto apresentado na C2, os alunos deram conta da diferença quanto à forma como era realizado e ficaram um pouco surpreendidos com o significado e também com a própria expressão “estar a dos velas”, cujo significado em português é “não ter dinheiro”.

Atendendo a que durante a atividade os alunos não tiveram nenhum apoio ao nível da escrita, conforme já foi mencionado, posteriormente, tiveram a oportunidade de rever todas as expressões e gestos que tinham aprendido, através do preenchimento de uma ficha (consultar o anexo n.º 20) com as expressões e gestos correspondentes, reforçando a aprendizagem de forma a prepará-los para a atividade seguinte, durante a qual os alunos teriam de aplicar as expressões aprendidas e realizar os gestos. Tal como mencionado na descrição das várias atividades implementadas neste ciclo dois, a fase seguinte foi a de aplicar os gestos e expressões correspondentes em diálogos que os alunos teriam de “representar”. No sentido de reforçar e rever as expressões que os alunos iriam aplicar em conjunto com os gestos aprendidos, receberam os diálogos com um exercício de preenchimento de espaços (anexos n.º 23 e 24). Esta pré-preparação tinha dois objetivos: que os alunos tivessem a oportunidade de rever as expressões trabalhadas previamente, e que pudessem aplicá-las em contextos específicos, tal como descrito anteriormente. O segundo objetivo, prendia-se com a associação da expressão e gesto correspondente que o aluno deveria realizar, demonstrando que tipo de aprendizagem tinha sido conseguida e se a integração dos gestos durante a representação dos diálogos forneceu aos alunos mais ferramentas para que eles pudessem ter a capacidade de, em última instância, estarem atentos para as diferenças ao nível da cinésica, trabalhando a consciencialização intercultural.

De acordo com a análise da gravação da aula, os dois grupos que ficaram com o diálogo A, não demonstraram qualquer dificuldade em associar as expressões corretas aos espaços em branco. Durante a correção, um dos grupos leu a primeira parte do diálogo e o segundo grupo com o mesmo diálogo as frases restantes. Relativamente ao diálogo B, um dos grupos demonstrou alguma dificuldade no preenchimento do diálogo, não tendo

conseguido completar as frases com as expressões corretas, tendo o exercício sido corrigido em colaboração com o outro grupo que tinha o mesmo diálogo.

Na fase seguinte, os alunos tiveram de representar os diálogos e foi muito interessante observar que enquanto eu tentava explicar o que os alunos teriam de fazer, alguns alunos começaram de imediato a tentar fazer os gestos correspondentes às expressões que tinham aprendido. Verificou-se uma boa dinâmica na aula, os alunos procuravam ler os diálogos, e entraram em modo de “ensaio” de uma forma muito descontraída, com muita vontade de praticar os gestos. De acordo com o que foi possível observar da gravação da aula, esta atividade foi muito animada e os alunos demonstraram bastante entusiasmo com este tipo de exercício. A parte de ensaio superou as minhas expectativas, pois os alunos estavam bastante concentrados na tarefa e bastante bem-dispostos para realizar a leitura do diálogo enquanto um dos elementos do grupo gravava em vídeo o diálogo.

Após a análise de cada “representação” realizada pelos alunos, foi constatado o seguinte: o grupo 1 com o diálogo A (Restaurante “Tapas Locas”), os dois alunos que “representaram” o texto, conseguiram integrar todos os gestos no momento em que liam a expressão correspondente. No caso do grupo 2, os alunos ao apresentar o mesmo diálogo também conseguiram realizar quase todos 5 gestos que correspondiam a cada expressão, à exceção do gesto que representa a expressão “estar a dos velas”, pois um dos elementos hesitou no momento em que o ia representar. O outro elemento que lia o diálogo, apercebeu-se dessa hesitação e fez o gesto e a aluna conseguiu repeti-lo, terminando a expressão em conjunto com o gesto.

Em relação ao diálogo B (Museo del Prado), no caso do grupo 1, as alunas que “interpretaram” o diálogo também não tiveram dificuldade na articulação das expressões com o respetivo gesto. No caso do grupo 2, as alunas apresentaram o diálogo de forma rápida e com certa agilidade na realização dos gestos, parecendo mais naturais do que os restantes grupos tinham conseguido “representar”.

Para compreender qual o impacto que estas atividades tinham tido no processo de ensino-aprendizagem da língua, passado um mês solicitei aos alunos para preencherem uma ficha (anexo n.º 25a), igual à que tinham preenchido na primeira fase de introdução dos gestos, para que escrevessem a expressão aprendida correspondente ao gesto trabalhado. Foi possível constatar que dos 12 alunos que participaram no preenchimento da ficha, de uma forma global, para praticamente todos os gestos estava escrita corretamente a expressão em espanhol, de acordo com o que tinha sido aprendido em sala de aula. Em termos de análise mais específica, no caso do gesto n.º 1, 5 alunos escreveram

“usamos mucho las manos”, 3 alunos preencheram com “para” e 1 aluno escreveu “10 min”, ou seja, preencheram com algumas das interpretações trabalhadas em contexto de sala de aula, e apenas 3 alunos não escreveram qualquer significado. Relativamente ao gesto n.º 2, 10 alunos indicaram a expressão correta “estar lleno” e só 2 alunos não preencheram com qualquer significado e, no caso do gesto n.º 3, 4 alunos preencheram com a expressão totalmente correta “¿lo pillas?” e os restantes 7 escreveram “lo pillas”; somente 1 aluno não escreveu qualquer resposta.

Em relação ao gesto n.º 4, 10 alunos completaram com a expressão estudada “estar harto” e apenas 2 alunos não escreveram qualquer significado. No caso do gesto n.º 5, 11 alunos escreveram o significado trabalhado em sala de aula e 1 aluno não preencheu com nenhuma expressão. Contudo, dos 11 alunos, 3 escreveram de forma incorreta a expressão, tendo registado “cara dura” em vez de “ser un caradura”. Por último, para o gesto n.º 6, 8 alunos preencheram com o significado correto do gesto “estar a dos velas”, 1 aluno escreveu “estoy mirarte” e apenas 2 alunos não completaram com qualquer expressão.

Analisando os resultados apresentados com mais detalhe, é possível concluir que o trabalho desenvolvido com as atividades sequenciadas foram uma aposta ganha em termos de aprendizagem pela grande maioria dos alunos, no que concerne à associação do gesto e expressão correspondente, tal como pode ser constatado através de uma das fichas preenchidas por um dos alunos (anexo n.º 25a). Em termos globais, só é possível partir do princípio que as diversas atividades realizadas com a integração dos gestos, tenham permitido ao aluno desenvolver a sua própria consciencialização sobre a interculturalidade durante o processo de ensino-aprendizagem, dado que nem sempre é viável aferir quais as verdadeiras aprendizagens realizadas pelos próprios alunos como indivíduos, porque esse facto nem sempre é observável. Eventualmente, poderá também depender dos próprios métodos utilizados para recolher dados, pois

[...] parece a primera vista innegable la existencia de algunas dificultades importantes en las metodologías cualitativas justamente en aquello que en principio parece garantizado en las metodologías de corte más cuantitativo: su fiabilidad. Basta comprobar a este respecto, por ejemplo, las enormes diferencias en el modo de acometer el análisis de las interacciones entre unos investigadores y otros (Sánchez & Rosales, 2005), lo que a la postre dificulta o impide generar un cuerpo de conocimientos sólido y compartido. Por supuesto, esta dispersión es comprensible. En primer lugar, es lo esperable en una primera fase en el desarrollo de un campo de conocimientos: dada la

ausencia de tradiciones consolidadas, es casi inevitable que cada investigador desarrolle su «propia» manera de analizar unas cuestiones que han de resultar relativamente nuevas: [...].

(Coll & Sánchez, 2008, p. 25)

5. Capítulo V - Considerações finais

Que elações é possível retirar sobre o trabalho desenvolvido ao longo deste estágio e apresentado neste relatório através das diversas atividades implementadas para responder à pergunta inicial: “Qual a importância de comunicação não-verbal (cinésica) no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira? A resposta a esta questão, tal como foi demonstrado através dos recursos e atividades utilizados com sequenciações diversas, implementados em dois ciclos estruturalmente bastante diferentes, é que é fundamental a integração da Comunicação não-verbal no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, porque a mesma é inerente e indissociável a todo o ato comunicativo em si. As conclusões apresentadas nos dois ciclos indicam que, mesmo partindo do princípio que não se está a trabalhar a CNV, ela está sempre implícita, pelo que se deverão desenvolver atividades em que a mesma seja integrada de forma a que o aluno tenha a perceção da sua presença, mesmo sendo ela invisível. Existem inúmeras possibilidades de inclusão da CNV em contexto de sala de aula, tal como é possível constatar através de alguns dos exemplos postos em prática ao longo deste estágio e apresentadas neste relatório, de entre um amplo leque de alternativas que se podem elaborar, adaptar, etc.

Relativamente a um dos objetivos principais deste projeto de investigação-ação a “cinésica”, o ciclo dois é aquele que reflete a integração prática dos gestos durante a aprendizagem, nomeadamente, através da sua “representação” em dois diálogos. De uma forma geral, os alunos conseguiram realizar os gestos trabalhados em aula de acordo com as expressões que tinham aprendido, o que demonstrou que o objetivo didático inicialmente proposto foi atingido. Ainda assim, apesar da inclusão dos gestos ter decorrido numa situação artificial, que foi a de leitura de um diálogo, este fator veio demonstrar que este tipo de abordagem tem resultados em termos do processo ensino-aprendizagem, ao nível do que significam os gestos e que expressões lhes estão associadas. Não obstante, dado que os gestos realizados não fazem parte da C1 do aluno

e, por conseguinte, não se pode “exigir” que os alunos interiorizem ao nível inconsciente gestos que não fazem parte do seu inventário próprio como identidade cultural. Esta conclusão revelou que serão necessárias outras etapas para que se verifique a desejada imersão cultural, de forma a que a realidade da cinésica possa fazer parte da interação oral, de forma natural, como seria o ideal. A partir desta observação foi possível concluir o que já tinha sido constatado e referido por Freed em 2001, citado por Corros (2007, p. 434): que é através da imersão cultural que se produzirá maior impacto no desenvolvimento e aquisição da competência sociolinguística e, por conseguinte, sob o meu ponto de vista, também da competência intercultural. Contudo, atendendo a que estas fragilidades já tinham sido detetadas ao iniciar este projeto de investigação-ação com base nas leituras realizadas, e por esta razão, o ponto de partida e meta para este tema de investigação-ação foi, essencialmente, a consciencialização intercultural do aluno. Quer isto dizer, nunca foi o objetivo final desta investigação conseguir que o aluno atingisse a competência intercultural efetiva, partindo do pressuposto de que em apenas algumas horas de contacto com a CNV seria exequível algo que leva, por vezes, uma vida inteira de contacto com a cultura da C2 para que essa competência seja alcançada. Para além disso, de acordo com Davis (1975, p. 14),

Los científicos están tratando aún de descifrar el misterio de la atención, el sistema de filtro del cerebro humano que selecciona entre el vertiginoso caleidoscopio de sensaciones que recibimos -visiones, sonidos, etc.-, las particulares, aquellas a las que el individuo presta atención, piensa sobre ellas y tal vez actúa de acuerdo con ellas. Obviamente vemos y oímos mucho más de lo que "absorbemos" -en el sentido de que somos conscientes de ello.

Tal como referido nesta afirmação de Davis, um estudo mais aprofundado sobre a forma como realmente aprendemos, ou o que o cérebro é capaz de absorver, é algo que ainda se encontra em estudo, de tal ordem é a dificuldade em analisar todas as variáveis intervenientes nesse processo. Tendo em mente esta situação, o presente relatório visou dar a conhecer quais foram as atividades e recursos utilizados para implementar a CNV e qual o impacto que os mesmos tiveram no processo ensino-aprendizagem e, consequentemente, em termos de “consciencialização intercultural”.

É importante reter que a implementação didática da CNV no processo de ensino-aprendizagem da ELE, segundo o que afirma Diadori, em 2000, citado por Betti e Vera Costa (2007, p. 373), favorece não só a relativização cultural, que é o objetivo educativo

específico do ensino de uma língua estrangeira, como também contribui para desenvolver a capacidade de antecipação e formulação de hipóteses na interpretação dos signos de códigos comunicativos diferentes. Para além disso, também permite evitar mal-entendidos e intolerâncias no contacto entre diversas culturas.

Desta forma, o ensino da componente sociocultural na L2, ajuda a descobrir e a compreender os significados partilhados por uma mesma cultura, promove a tolerância e o respeito em relação aos outros e facilita a compreensão dos problemas culturais que afetam a comunicação. Possibilita também o entendimento e aceitação das outras culturas motiva e melhora a aprendizagem da língua estrangeira. “Permite una mayor comunicación intercultural” e “Fomenta la valoración crítica de otras formas de vida, creencias, costumbres... de los países donde se habla y se estudia la L2, y la reflexión sobre su L1 y C1 (Barros et al. 2003, p. 172)”.

Tal como foi dada a oportunidade aos alunos de aprender, também nós professores-estagiários temos consciência de que somos toda a vida estudantes, exatamente como refere Brown (2001, p. 46):

One of the most invigorating things about teaching is that you never stop learning. The complexity of the dynamic triangular interplay among teachers and learners and subject matter continually gives birth to an endless number of questions to answer, problems to solve, issues to ponder. Every time you walk into a classroom to teach, you face some of those issues, and if you are a growing teacher, you learn something. You find out how well a technique works, how a student processes language, how classroom interaction can be improved, how to assess a student's competence, how emotions enter into learning, or how your teaching style affects learners. The discoveries go on and on - for a lifetime.

Esta citação reflete inequivocamente os meus ideais enquanto professora, porque é a relação que estabelecemos com os nossos alunos, os conteúdos que lhes ensinamos, mas, essencialmente, de que forma o fazemos e quais são as aprendizagens efetivamente realizadas pelos mesmos, que representam a base do nosso trabalho.

A profissão docente, uma das mais nobres, apesar das constantes mutações e perspectivas que lhe estão associadas, prepara os jovens de hoje que serão os Homens do amanhã. A semente que cada um de nós planta ao ensinar cada aluno, a forma como tratamos essa planta para que ela cresça forte e saudável, regando-a com conhecimentos relevantes e significativos, são um contributo fundamental para formar os Homens que

fazem parte integrante da sociedade e que constroem o nosso legado para a história da humanidade. Somos nós, enquanto professores, que temos essa grande responsabilidade ao longo do percurso escolar dos alunos, de os fazer crescer, através de uma atitude reflexiva e predisposta para a aprendizagem. São todos estes jovens que se cruzarão no nosso percurso profissional e que dão sentido à nossa profissão, que marcam o nosso passo pela vida académica e profissional. Esta minha afirmação é validada pela citação de Ellison (2010, p. 23),

We are living in an age where the content taught in schools and the skills needed in a rapidly evolving world is a constant balancing act. If educators are to fulfill their role in society, they must reflect on what and how they teach so that they help to equip children with the knowledge, skills and understanding they need to be able to live and function in society. This does not mean that we have to reinvent the wheel, it simply means that we have to make what we teach “value added”. That is, make it more relevant, get more out of it.

Por esta razão, para que o que ensinamos possa ter realmente significado e não seja apenas um projeto de investigação-ação isolado, ficam aqui algumas sugestões e recursos que poderão ser aproveitados para implementar futuramente a CNV em contexto de sala de aula.

5.1. - Sugestões e recursos disponíveis para a implementação da comunicação não-verbal na aula de ELE

Ao estudar a língua estrangeira, a realidade da comunicação não-verbal, pode ser explorada didaticamente sob múltiplas formas, tal como refere Poyatos (2016, pp. 33-34):

También es necesario que en este panorama muy general de la comunicación no verbal, pero suficientemente instructivo, se suscite al menos su interés hacia los aspectos no verbales de los textos literarios que ya están conociendo en estos últimos años de secundaria. Con ello se enriquecerá esa experiencia lectora al enseñarles a valorar (más allá del estilo, la técnica, etc., en su enfoque tradicional) la presencia explícita e implícita, en narrativa, teatro y poesía, del paralenguaje, la kinésica y las demás modalidades comunicativas, tanto las no verbales personales (comportamentales o no, conscientes o no, voluntarias o no) como las del entorno y, en general, la experiencia

total de lo que podemos y debemos llamar, de manera bien legítima, el *acto de lectura*. [...]

En segundo lugar, independientemente de su grado de sensibilidad, debe hacerseles conscientes de la *presencia de lo no verbal en un texto narrativo o poético*, no solo más explícitamente por las descripciones y comentarios omniscientes del autor, sino por las asociaciones que ellos mismos establecerán como lectores, ampliando así el alcance de ese texto literario más allá también de lo previsto por su creador: intercambios verbales escritos, descripciones y transcripciones paralingüísticas, descripciones kinésicas y proxémicas, descripción o evocación de otros signos interpersonales y del entorno que se han visto ya en el curso, o de sonidos del entorno, algunos de los cuales no hayan conocido los alumnos, bien por pertenecer a generaciones pasadas o por ser propios de otras culturas.

Considerarei relevante incluir esta citação bastante alargada de Poyatos, porque todos os detalhes incluídos na mesma são essenciais como proposta para a aplicação didática da CNV em sala de aula. Para além desta descrição de Poyatos, outro autor que importa mencionar é Ueda, que indica que quando se estudam os gestos adota-se, um método indutivo de forma a que se reúnam os materiais objeto de investigação. As formas de agrupar esses materiais podem ser as mais variadas e, segundo este estudioso (1998, p. 3), pode ser através da:

- 1) introspeção: reflexão sobre o comportamento corporal sobre si próprio;
- 2) observação natural: observa-se a vida dos sujeitos. Pode observar-se a vida da sua própria sociedade ou a dos outros;
- 3) experiências: observa-se o comportamento dos sujeitos submetidos a experiências de acordo com certas condicionantes preestabelecidas;
- 4) questionários: obtém-se informação através de entrevistas ou investigação por correspondência;
- 5) estudo de documentos: podem ser obras literárias ou não literárias.

Após a obtenção de dados, os materiais cinésicos podem ser organizados de acordo com a seguinte classificação:

[...] formal (de forma de expresión), como semántico (de significado de contenido). Los resultados obtenidos por ambos criterios pueden tomar forma de diccionario. Dentro de la clasificación formal, encontramos la manera de explicar los artículos visuales de movimientos kinésicos (Morris 1977, Kanayama 1983, Archer 1988, etc.), y el método de explicarlos de manera verbal (Ooki et al. 1985, Kobayashi 1991, etc.). En cuanto a la

clasificación semántica, la ordenación puede ser de carácter semántico (Coll et al. 1990) o alfabético (Meo-Zilio et al. 1980, 1983). El Diccionario de Takagaki et al. (en preparación) adopta la ordenación alfabética de las palabras clave de cada gesto.

(Ueda, 1998, p. 3)

Repertórios de gestos disponíveis em suporte informático:

- 1) <<http://www.coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/>>

Os gestos estão organizados pelas partes do corpo que se utilizam para os executar, nomeadamente, gestos com apenas uma mão, com as duas mãos, com as mãos e o corpo, com o corpo e a cara. Em cada uma das apresentações referentes a cada gesto, existe um curto vídeo exemplificativo e algumas expressões idiomáticas ou pequenos diálogos para contextualizar os gestos.

- 2) <<http://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/gakusyu/gestos/arc-center.php?key=85>>

Este dicionário mostra um pequeno vídeo representativo do gesto, com legendas do diálogo apresentado, que podem ajudar na compreensão do gesto realizado.

Referências para consulta em formato impresso:

- 1) *Diccionario de gestos con sus giros más usuales* (1990), dos autores Coll, J., Gelabert, M. e Martinell, E., publicado pela editora Edelsa, que contém uma lista básica de gestos.
- 2) *Repertorio Básico de Signos no Verbales del Español* (1999), da autora Cestero, da Arco/Libro, S.L. Este livro pode ser utilizado em todos os níveis estabelecidos pelo MCER. Está organizado por um índice temático e apresenta um repertório de gestos considerável, com uma foto exemplificativa de cada gesto e uma explicação sobre como o mesmo é realizado. Para além disso, também inclui algumas frases para contextualizar o gesto apresentado.
- 3) *Hablar por los codos – Frases para un español cotidiano* (2004), de Vranic G., editado pela Edelsa. Este livro apresenta expressões idiomáticas e provérbios, amplamente ilustrados, que podem servir para explorar a comunicação não-verbal de forma abrangente.

Referências bibliográficas

- Alonso, E. (2012). La cultura o la competencia sociolingüística. Em *Soy profesor/a - Aprender a enseñar - Los componentes y las actividades de la lengua* (Vol. 2, pp. 85-95). Madrid: Edelsa.
- Alonso, T. (2008). El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: una aplicación didáctica. *RedEle*, 9, 1-141. Obtido em 1 de 5 de 2013, de <<https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2008/memoriamaister/1-semester/alonso-c.html>>.
- Barros, P., López, M., & Morales, J. (2003). La lengua en su entorno. Implicaciones intra interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas. Em M. Gutiérrez, & J. Maestre (Ed.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE* (pp. 165-172). Murcia: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Obtido em 10 de 10 de 2016, de <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0165.pdf>.
- Betti, S., & Vera Costa, V. (2007). Para una didáctica contrastiva del lenguaje gestual. *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera. 1*, pp. 365-377. Logroño: Universidad de la Rioja. Obtido em 15 de 10 de 2016, de <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvii.htm>.
- Birdwhistell, R. (1952). *Introduction to Kinesics: an annotated system for analysis of body motion and gesture*. Washington, D.C.: Department of state - Foreign Service Institute. Obtido em 20 de 10 de 2016, de <<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015010389719;view=1up;seq=11>>.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (Vol. Second Edition). New York: Pearson Education.
- Cabañaz, M. J. (2005). Comunicación no verbal y enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares. *Interlingüística*, 16 (1), 225-236. Obtido em 3 de 1 de 2013, de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514220>>.
- Castañeda, L. (2012). Las redes sociales como entornos naturales para el desarrollo de competencias. Aprender enredados. Em E. Cano, *Aprovar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red* (pp. 117-142). Barcelona:

- Universitat de Barcelona. Obtido em 8 de 10 de 2016, de
<http://www.lmi.ub.es/transmedia21/pdf/4_AprobaroAprender.pdf>.
- Cestero, A. (1999). *Repertorio básico de signos no verbales del español*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Cestero, A. (2006). La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía. *ELUA*, 20, 57-77. Obtido em 18 de 11 de 2016, de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6074/1/ELUA_20_03.pdf>.
- Ciarra, A. (2010). El lenguaje no verbal. Utilidad y dificultades de su enseñanza en el aula de E/LE. Reflexión y propuesta didáctica. *RedEle*, 11, 1-31. Obtido em 10 de 5 de 2013, de <<http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2010/memoriamaister/1-trimestre/alazneciarr.html>>.
- Coll, C., & Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la Interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32. Obtido em 12 de 10 de 2016, de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re346_01.html>.
- Coll, J., Gelabert, M. J., & Martinell, E. (1990). *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*. Madrid: Edelsa.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Obtido em 1 de 2 de 2013, de
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm>.
- Corros, F. (2007). La sociolingüística y el lenguaje gestual en la enseñanza de ELE: algunas consideraciones. *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera. 1*, pp. 431-443. Logroño: Universidad de la Rioja. Obtido em 30 de 10 de 2016, de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2448109>>.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research - Construction, Administration and Processing*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Obtido em 1 de 10 de 2016, de
<http://www.drrommartinez.com/uploads/4/4/8/2/44820161/dornyei_questionnaires_2003.pdf>.
- Darwin, C. (1872). *Expression of the emotions*. Obtido em 18 de 03 de 2017, de Darwin online: <<http://darwin-online.org.uk/content/frameset?itemID=F1142&viewtype=text&pageseq=1>>.

- Davis, F. (1975). *El lenguaje de los gestos*. Rosario: Eleven. Obtido em 2 de 3 de 2014, de <https://lemon2a.files.wordpress.com/2009/09/flora_davis_-_el_lenguaje_de_los_gestos.pdf>.
- EASR. (2014-2017). *Projeto Educativo da Escola Artística Soares dos Reis*. Obtido em 1 de 10 de 2016, de <https://www.essr.net/docs/Projeto_Educativo%20EASR_2014_2017.pdf>
- EASR. (2016-2017). *Planificação Anual do 10.º Ano - Espanhol língua Estrangeira*.
- Ellison, M. (2010). Make them think! Using literature in the primary English language classroom to develop critical thinking skills. *E - F@BULATIONS / E - F@BULATIONS*, 7, 21-31. Obtido em 20 de 2 de 2013, de <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8664.pdf>>.
- Galhano Rodrigues, I. (2005). Comunicação não-verbal e filmes etnográficos: os movimentos do corpo como património imaterial. *Prisma.com*, 1, 61-100. Obtido em 23 de 4 de 2013, de <<http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/issue/view/N.%C2%BA%201>>.
- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M., & Simón, T. (1996). *Profesor en acción*. Madrid: Edelsa.
- Gutiérrez, E. (2008). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua. XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 336-342). Alicante: Universidad de Alicante. Obtido em 30 de 3 de 2016 de, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=403895>>.
- Hall, E. (1964). Adumbration as a Feature of Intercultural Communication. *American Anthropologist*, 66 (6), 154-163. Obtido em 12 de 3 de 2015, de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00110/full>.
- Harold, E., & Tobin, S. (s.d.). <http://www.culturalequity.org>. Obtido em 18 de 03 de 2017, de Cultural Equity: <http://www.culturalequity.org/alanlomax/ce_alanlomax_profile_birdwhistell.php>
- Iglesias, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. Em *Segunda Etapa Carabela - La interculturalida*

- en la enseñanza de español como segunda lengua / lengua extranjera* (Vol. 54, pp. 5-28). Madrid: SGEL.
- Infopédia - Dicionários Porto Editora. (s.d.). Porto.
- Instituto Cervantes. (s.d.). *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Obtido em 02 de 10 de 2016, de Centro Virtual Cervantes:
<https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm>.
- Instituto Cervantes. (s.d.). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Obtido em 20 de 10 de 2016, de Centro Virtual Cervantes:
<http://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/>
- McCafferty, S. Stam, G. (edi). (2009). *Gesture - Second Language Acquisition and Classroom Research*. New York e Oxon: Routledge - Taylor & Francis Group.
- Ministério da Educação. (2005). *Ensino Recorrente de Nível Secundário. Programa de Espanhol 10.º e 11.º Anos. Nível de Continuação Formação Geral*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miquel, L., & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedEle*, 0, s.p. Obtido em 30 de 10 de 2016, de
<<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/87360>>.
- Moreno, C. (2004). *La enseñanza de español como lengua lengua extranjera en contexto escolar - Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. (M. d. Técnica, Ed.) Madrid: Los libros de la Catarata.
- Oliveras, À. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y malentendidos*. Barcelona: Univesidad de Barcelona - Divisió Ciències de L'educació.
- Ponce de León, R. (2006). Reflexiones en torno al aprendizaje intercultural aplicado a la asignatura de español en Portugal. Em *Como abordar... a escola e a diversidade cultural - Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 249-258). Porto: Areal Editores S.A.
- Poyatos, F. (2012). La integración curricular de la comunicación no verbal en la enseñanza primaria y en la Secundaria: para el enriquecimiento académico y vivencial del alumno. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 291-316. Obtido em 18 de 11 de 2016, de <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/313002>>.
- Poyatos, F. (2016). La instrucción sobre comunicación no verbal en las enseñanzas primaria y secundaria: enriquecimiento vivencial y cívico del alumno. *LinRed* -

Lingüística en la Red. XIII, 1-39. Obtido em 20 de 12 de 2016, de
<http://www.linred.es/numero13_monografico2.html>.

Santamaría, R. (2010). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaria General Técnica.

Ueda, H. (1998). Semántica de los gestos españoles. *Lingüística Hispánica*, 20, 1-14.
Obtido em 6 de 11 de 2016, de <lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/kenkyu/higengo/semges.doc>.

Vranic, G. (2004). *Hablar por los codos - Frases para un español cotidiano*. Madrid: Edelsa.

Woodward, T. (2002). Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid: Cambridge University Press.

Anexos

No seu percurso como aluna/o durante a aprendizagem de uma língua estrangeira, que importância foi atribuída pelos seus professores ao ensino de elementos não-verbais (gestos)?

8 responses

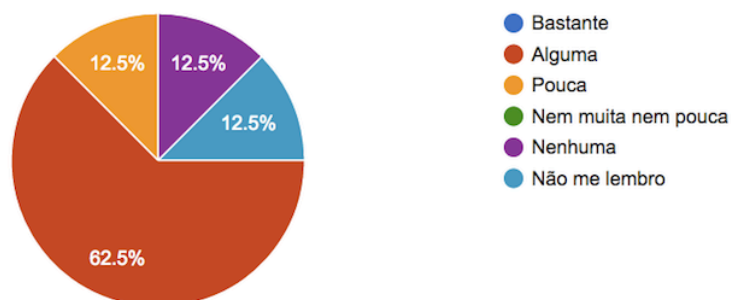


Gráfico n.º 1 - Questionário realizado aos alunos da EASR

Que importância acha que tem a comunicação não-verbal (gestos) quando comunica?

9 responses

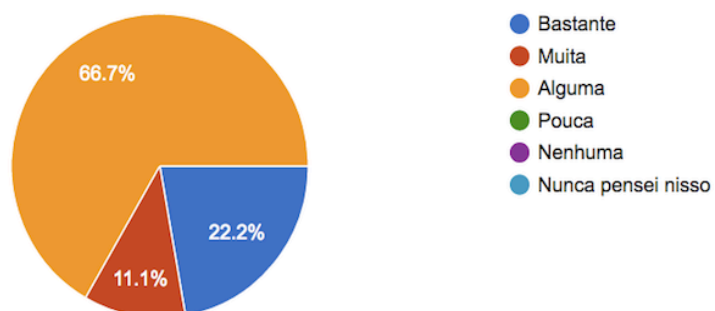


Gráfico n.º 2 - Questionário realizado aos alunos da EASR

Em que medida considera que conseguiria comunicar de forma eficaz não utilizando os gestos?

9 responses

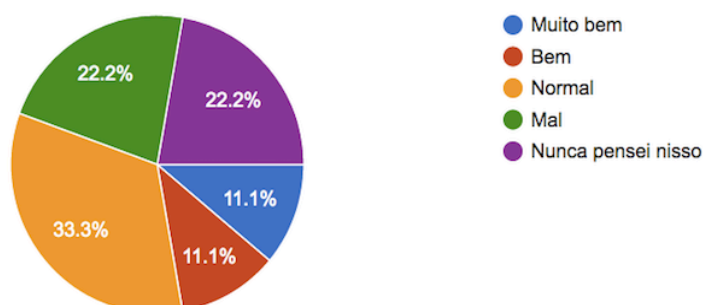


Gráfico n.º 3 - Questionário realizado aos alunos da EASR

Que importância acha que tem a comunicação não-verbal quando comunica?

14 responses

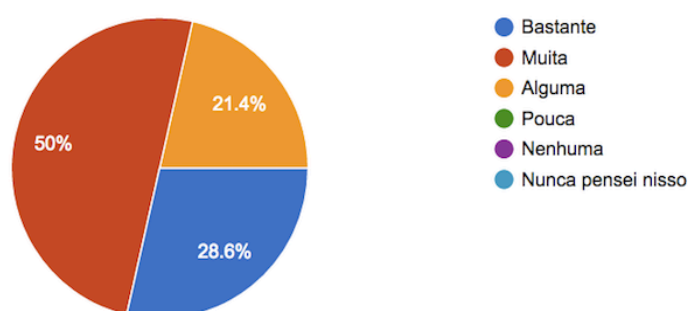


Gráfico n.º 4 - Questionário realizado aos docentes da EASR

Em que medida considera que conseguiria comunicar de forma eficaz não utilizando, por exemplo, os gestos?

15 responses

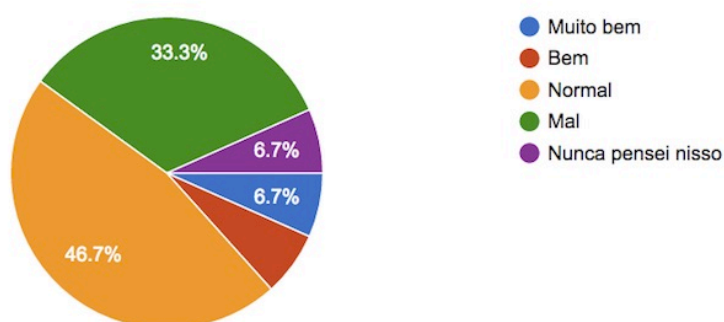


Gráfico n.º 5 - Questionário realizado aos docentes da EASR

Na sua formação enquanto docente de língua estrangeira, que importância foi atribuída pelos seus professores ao ensino de elementos não-verbais?

15 responses

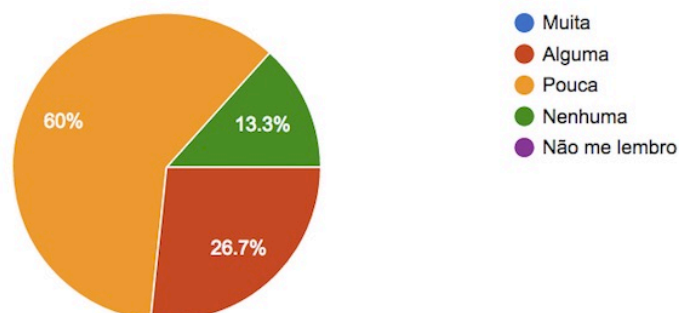


Gráfico n.º 6 - Questionário realizado aos docentes da EASR

Acha importante integrar elementos não-verbais no ensino da língua estrangeira?

15 responses

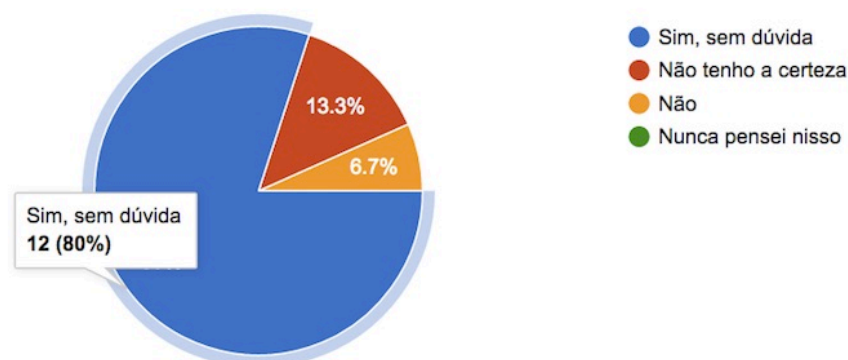


Gráfico n.º 7 - Questionário realizado aos docentes da EASR

Acha importante integrar elementos não-verbais (gestos) no ensino da língua estrangeira?

9 responses

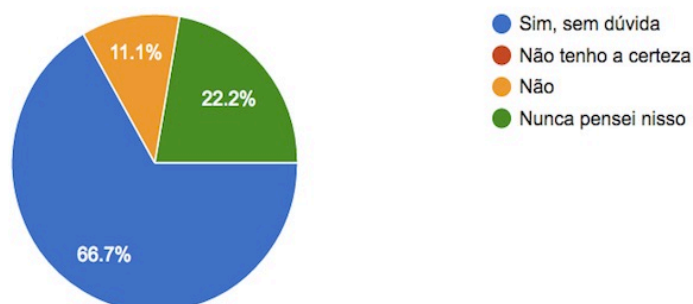
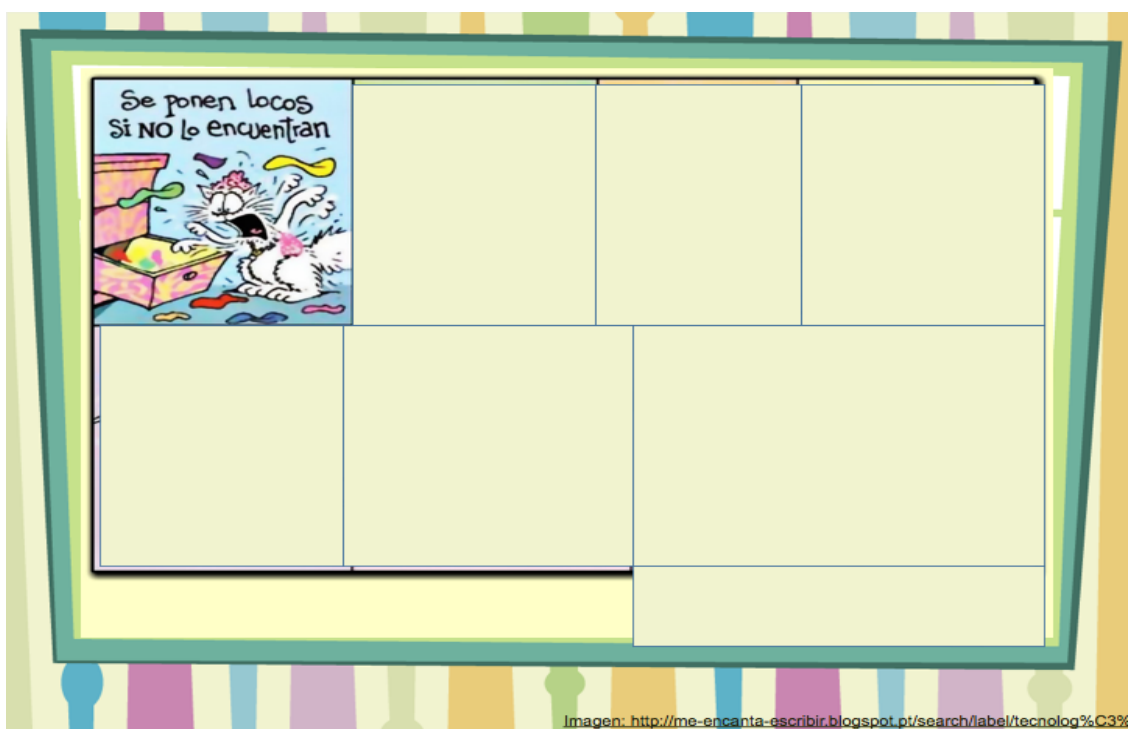


Gráfico n.º 8 - Questionário realizado aos docentes da EASR

Anexo n.º 1



Anexo n.º 1a



Anexo n.º 2

Conjunciones adversativas

- ☹ Las redes sociales son una herramienta fundamental en nuestros días, **sin embargo** también originan algunos problemas de adicción.



Foto: <http://www.trollea.com/tag/adiccion/>

Anexo n.º 3

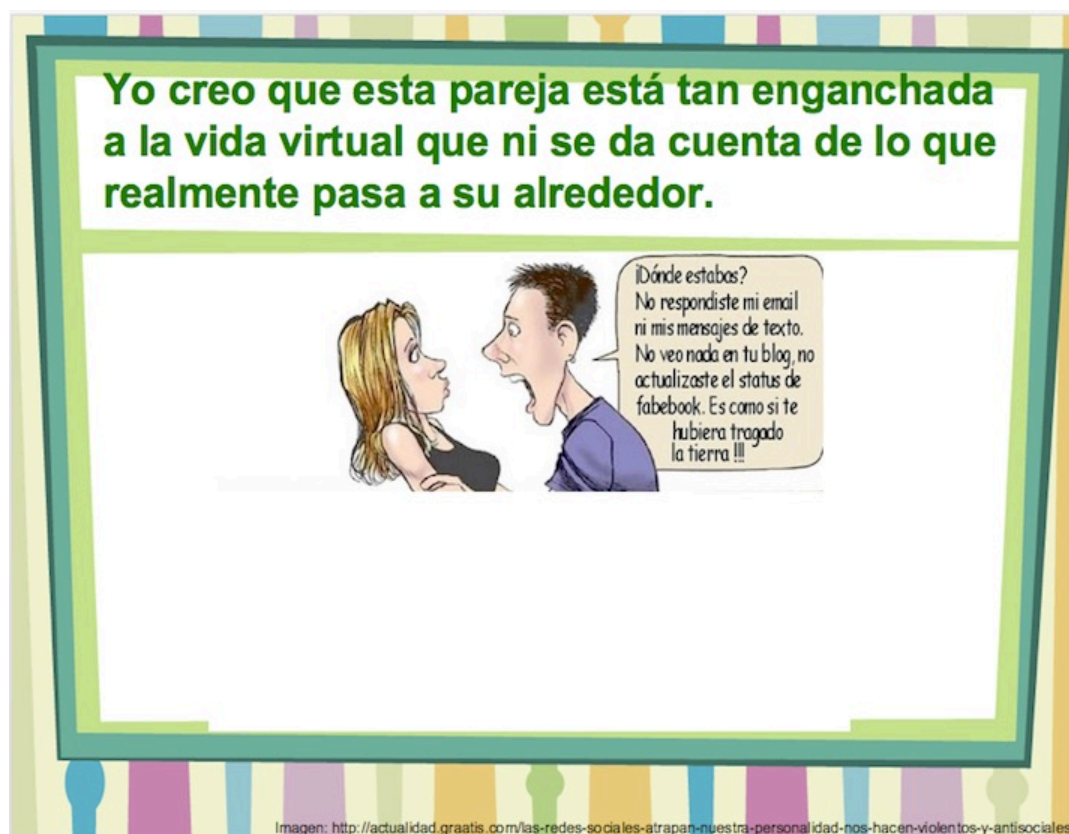
Conjunciones adversativas

- ☹ Comunicamos a través de las redes sociales, **mas** no estamos humanamente conectados.



Imagen: <http://www.medianil.com/10-ventajas-y-desventajas-de-las-redes-sociales/>

Anexo n.º 4



Anexo n.º 4a



Anexo n.º 5



Anexo n.º 5

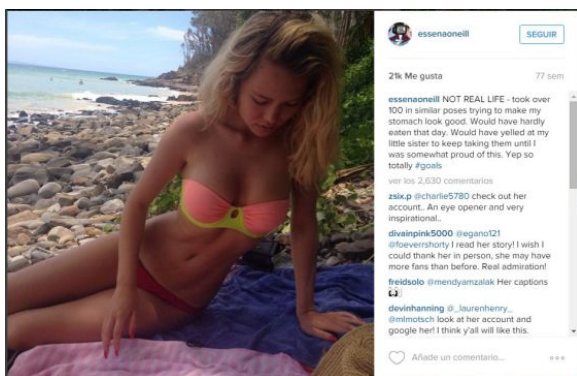
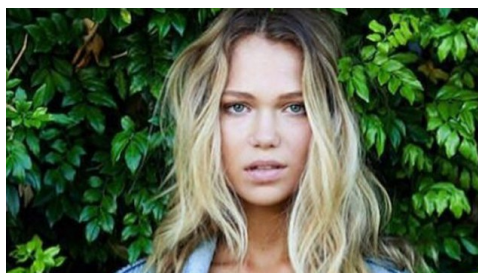


La estrella de *Instagram* revela sus engaños

Con más de 712.000 seguidores, Essena O'Neill abandona la red social porque asegura que esa "no es la vida real".

Madrid 4 NOV 2015 - 19:30 CET

REDES SOCIALES | [INSTAGRAM](#) >
MARÍA R. LÓPEZ



En un paisaje idílico, tumbada sobre una toalla y luciendo un vientre perfecto. Así aparece la modelo Essena O'Neill, de 18 años, en una de sus fotografías en *Instagram*, pero la realidad no es tan obvia. Esa imagen es el resultado final de más de cien tentativas con la misma pose para conseguir que su estómago se viera bien. "Me hubiera gustado

comer bien ese día. Probablemente le grité a mi hermana pequeña hasta que consiguiera una foto que me gustara". La joven australiana confiesa esta y otras verdades que esconden sus instantáneas y ya ha tomado una decisión: abandonar la plataforma -donde tiene 712.000 seguidores- porque, dice, "las redes sociales no son la vida real".

El 27 de octubre, O'Neill eliminó más de 2.000 fotografías que había compartido con otros usuarios en *Instagram* "que no sirvieron para otro propósito que no fuera la auto promoción" y creó una página web para ayudar a otros adolescentes y jóvenes a desengancharse de los *follows* y los *likes*, relata la modelo. En su **sitio** *Let's be game changers* (vamos a cambiar el juego), la australiana comparte vídeos y textos en los que relata y confiesa sus sentimientos y hasta ha escrito su declaración de principios -veganismo, salud mental, física y espiritual o preservación del planeta Tierra, entre otros-.

"Para ser realistas, he pasado la mayor parte de mi vida siendo **adicta** a las redes sociales, la aprobación social, el estatus social y mi apariencia física. Estaba consumida por ello. ¿Cómo podemos darnos cuenta de nuestros propios talentos si no dejamos de fijarnos en los demás?", ha escrito O'Neill en la última fotografía que ha subido a *Instagram*, hace una semana, y que dice: "**Somos una generación de cerebros lavados**". La modelo explica que no ha eliminado todas las fotografías que tenía, sino que ha retitulado algunas para confesar cuál es el auténtico proceso de preparación que hay detrás de cada una. También ha pedido perdón por engañar, pero, dice, "no lo hacía conscientemente, estaba obsesionada con gustar a los demás".

O'Neill consiguió incluso que diferentes marcas le pagaran por **lucir** sus productos. "Ganaba 1.300 euros fácilmente por un *post*", cuenta la joven. Por una fotografía -aparentemente natural- en la que aparece sonriendo, con un vestido marinero y bebiendo zumo, la australiana ganó 365 euros: "Por aquel entonces, tenía 150.000 seguidores; con medio millón supe que muchas marcas online pagaban 1.800 euros por una imagen. Esta fotografía no tiene sustancia. Tened cuidado con lo que promocionan las personas y preguntaos a vosotros mismos: "¿Cuál es su intención detrás de la foto?", dice O'Neill.

24 horas después la modelo Essena O'Neill ha borrado su cuenta de *Instagram* y el canal de *Youtube*. Estos eran los pies que acompañaban sus fotografías:

"La única cosa que me hizo sentir bien ese día fue mi foto. Qué deprimente. Tener un cuerpo tonificado no es todo lo que el ser humano es capaz de hacer".



Noticia adaptada del periódico El País online³⁷

Anexo n.º 7



³⁷ <https://elpais.com/elpais/2015/11/03/estilo/1446547570_629565.html>

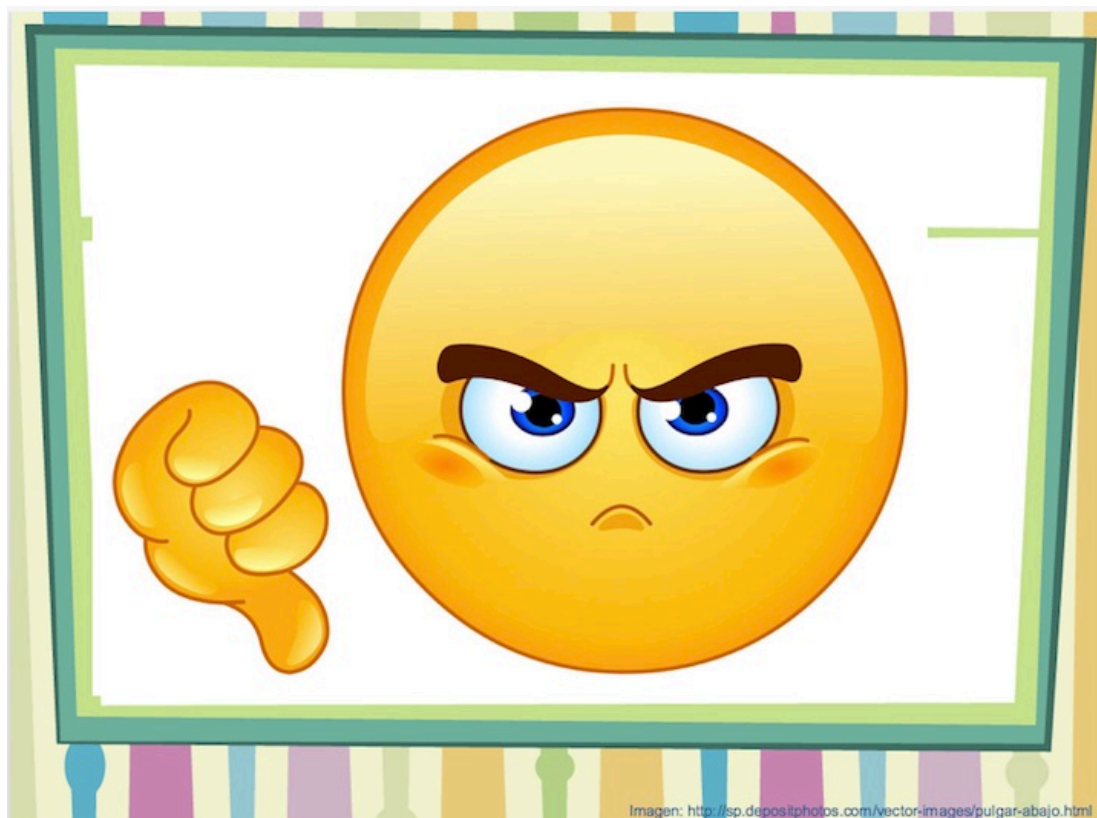
Anexo n.º 8



Anexo n.º 9



Anexo n.º 10



Anexo n.º 11



Anexo n.º 12



Anexo n.º 13



Anexo n.º 14

Emoticonos y su significado			
E.	Significado	Atajo de teclado	E. Significado Atajo de teclado
😊		:-) :) :] =)	😊 :3
😄		:D :D =D	😄 O:) O:-)
😞		:-(:(:[=(😞 3:) 3:-)
😭		:{(😭 8-) 8) B-) B)
😬		o.O O.o	❤️ <3
😜		:P :P :-p :p =P	😜 ^_^
😱		:O :O :-o :o	😱 :-* :*
😏		>:(>:-(😏 8- 8 B- B
😈		:/ :-/ :-\ :-\	😈 :]
😇		:~) :~)	🐱 <(")
😬		>:O >:O >:o >:o	🐉 (AAA)
😬		--	
😬		:v	

Imagen adaptada por la profesora en prácticas de: <http://www.imagui.com/a/significado-de-caritas-facebook-czEaodLeo>

Anexo n.º 14a

Emoticonos y su significado			
E.	Significado	Atajo de teclado	E. Significado Atajo de teclado
😊	Sonrisa	:-) :) :] =)	😊 Morritos :3
😄	Carcajada	:D :D =D	😄 Ángel O:) O:-)
😞	Tristeza	:-(:(:[=(😞 Demonio 3:) 3:-)
😭	Llanto	:{(😭 Gafas 8-) 8) B-) B)
😬	Confusión	o.O O.o	❤️ Corazón <3
😜	Sacar la lengua	:P :P :-p :p =P	😜 Felicidad ^_^
😱	Susto	:O :O :-o :o	😱 Beso :-* :*
😏	Gruñón	>:(>:-(😏 Gafas de sol 8- 8 B- B
😈	Inseguro	:/ :-/ :-\ :-\	🤖 Robot :]
😇	Guiño	:~) :~)	🐱 Pingüino <(")
😬	Asco	>:O >:O >:o >:o	🐉 Tiburón (AAA)
😬	Mirar de reojo	--	
😬	Comecocos	:v	

Imagen: <http://www.imagui.com/a/significado-de-caritas-facebook-czEaodLeo>

Anexo n.º 15




Anexo n.º15a



Anexo n.º 16

**Oraciones condicionales
tipo 1 (con imperativo)**




Si os gusta jugar, ____
(leer) bien las
instrucciones de las
páginas que consultáis.

Imagen: http://es.123rf.com/photo_33887328_cartoon-emoji-con-sonriente-jugando-videojuegos.html

Anexo n.º 16a

**Oraciones condicionales
tipo 1 (con imperativo)**



Si os gusta jugar, **leed**
(leer) bien las
instrucciones de las
páginas que consultáis.

Imagen: http://es.123rf.com/photo_33887328_cartoon-emoji-con-sonriente-jugando-videojuegos.html

Anexo n.º 17



Anexo n.º 18a



Anexo n.º 18b



Anexo n.º 19

1) Escribe el significado de cada gesto.

¿Qué significan estos gestos?

1) 	2) 	3) 
4) 	5) 	6) 

Anexo n.º 20

1) Selecciona la expresión correspondiente a cada gesto.

¿Qué significan estos gestos?

1) 	2) 	3) 
a) ¡Basta ya! b) Hacemos muchos gestos con las manos. c) Son diez personas.	a) ¡Estar lleno! b) ¡Qué exquisito está! c) ¡Está muy apretado!	a) ¡Cómo flipa! b) ¿Lo pillas? c) ¿Me sacas una foto?
4) 	5) 	6) 
a) ¡No tiene dos dedos de frente! b) ¡Estás loco! c) ¡Estoy harto(a)!	a) Es un(a) caradura. b) ¿Tengo monos en la cara? c) Me duelen las muelas.	a) Estar a dos velas. b) No pegar ojo. c) Ser como dos gotas de agua.

Completa los huecos con la expresión correcta.

Diálogo A

eres un caradura / estoy a dos velas
estoy harto / lo pillas / está lleno

A: Oye, mañana vamos a ir en metro para que sepas como es rápido para llegar al centro. Podríamos ir de tapas al restaurante "Tapas Locas". Está muy de moda.

B: ¡Allí no! Siempre _____.

_____ de ir siempre al mismo restaurante.

A: ¡Vale! Pero uno que no sea muy caro, es que _____.

B: ¡Vaya, _____! ¡Es que es tu turno!

A: ¡Estoy en el paro! ¿Es que tu no _____?

B: ¡Vale! Hoy pago yo. ¡No te preocupes!



Completa los huecos con la expresión correcta.

Diálogo B

estará lleno / estoy a dos velas
estoy harto / lo pillas / eres un caradura

A: ¿Sabes que en el Museo del Prado hay muchas exposiciones de pintores españoles famosos, como, por ejemplo, de Velázquez, Goya? Mañana podríamos ir al museo. ¿Qué te parece?

B: ¡Al Prado? Ya no puedo más, _____. Siempre pago yo las entradas. ¡Vaya, _____!

A: Pero mañana habrá una visita guiada especial.

B: Siempre hay mucha gente, _____.

A: Me gustaría ir, pero, _____. ¿Es que tú no _____?

B: Venga, vamos. La próxima vez pagarás tu...



Diálogo A

eres un caradura / estoy a dos velas
estoy harto / lo pillas / está lleno

A: Oye, mañana vamos a ir en metro para que sepas como es de rápido para llegar al centro. Podríamos ir de tapas al restaurante "Tapas Locas". Está muy de moda.

B: ¡Allí no! Siempre está lleno.

estoy harto de ir siempre al mismo restaurante.

A: ¡Vale! Pero uno que no sea muy caro, es que estoy a dos velas.

B: ¡Vaya, eres un caradura! ¡Es que es tu turno!

A: ¡Estoy en el paro! ¿Es que tú no lo pillas?

B: ¡Vale! Hoy pago yo. ¡No te preocupes!



Diálogo B

estará lleno / estoy a dos velas
estoy harto / lo pillas / eres un caradura

A: ¿Sabes que en el Museo del Prado hay muchas exposiciones de pintores españoles famosos, como, por ejemplo, de Velázquez, Goya? Mañana podríamos ir al museo. ¿Qué te parece?

B: ¡Al Prado? Ya no puedo más, estoy harto. Siempre pago yo las entradas. ¡Vaya, eres un caradura!

A: Pero mañana habrá una visita guiada especial.

B: Siempre hay mucha gente, estará lleno.

A: Me gustaría ir, pero, estoy a dos velas. ¿Es que tú no lo pillas?

B: Venga, vamos. La próxima vez pagarás tú...



Anexo n.º 25

1) Escribe el significado de cada gesto. Fecha: 29-05-2017

¿Qué significan estos gestos?

1) 	2) 	3) 
4) 	5) 	6) 


Anexo n.º 25a

1) Escribe el significado de cada gesto. Fecha: 29-05-2017

¿Qué significan estos gestos?

1)  <u>usamos mucho las manos</u>	2)  <u>estar llena</u>	3)  <u>¿lo pillas?</u>
4)  <u>estoy harta</u>	5)  <u>es una caricatura</u>	6)  <u>estar a dos velas</u>

➔ 1) ¿Qué significa el gesto?



- a) ¡Basta ya!
- b) Hacemos muchos gestos con las manos.
- c) Son diez personas.